AUTISMO NIVEL 3

GIANE DEMO

CLUBE DE AUTORES

55.313.102/0001-59

Clinica Integrada de Intervenção Interdisciplinar LTDA.

ROD SC 443, nº 835.

Centro – CEP: 88.717-000

SANGÃO –SC

Giane Demo - Pedagoga - Neuropsicopegagoga Clínica
MsC Intervenções Psicológicas no Desenvolvimento e na Educação
Doutoranda em Ciências da Educação - CBO 2394-40 - SBNPpC 6135

A coleção composta por cinco artigos acadêmicos, cuidadosamente planejados e desenvolvidos com foco no autismo nível 3. Cada artigo aborda diferentes dimensões do desenvolvimento e da inclusão escolar desses estudantes, incluindo comunicação alternativa, estratégias pedagógicas individualizadas, intervenções motoras e cognitivas, bem como o suporte psicossocial necessário para o bem-estar emocional e social. O objetivo central é gerar conhecimento consolidado que sirva de base para práticas educacionais e terapêuticas mais eficazes, promovendo a autonomia, a participação ativa e a qualidade de vida dos alunos.

As atividades estudadas e desenvolvidas nesta pesquisa foram selecionadas com base em evidências científicas e experiências práticas, garantindo que cada intervenção seja funcional, adaptável e capaz de atender às necessidades específicas de indivíduos com TEA nível 3. Ao explorar diferentes metodologias e abordagens, a coleção busca oferecer ferramentas concretas para professores, mediadores, terapeutas e familiares, de forma que possam implementar estratégias inclusivas, personalizadas e sustentáveis no contexto escolar e social.

Mais do que resultados acadêmicos, este projeto visa construir um futuro mais promissor para a educação e para a sociedade, reconhecendo e valorizando as singularidades dos nossos autistas nível 3. A coleção de artigos pretende inspirar políticas educacionais, promover a conscientização social e ampliar oportunidades de participação plena, preparando o terreno para uma sociedade mais inclusiva, empática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os seus membros. Ao reunir conhecimento, prática e inovação, esta pesquisa busca ser um marco no fortalecimento da inclusão escolar e na garantia de um futuro melhor para crianças e jovens com autismo nível 3.

ARTIGO 1 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES AUTISTA NÍVEL 3 NO AMBIENTE ESCOLAR REGULAR: MÉTODOS, PROGRAMAS E TÉCNICAS.

Giane Demo

1. INTRODUÇÃO

O acolhimento de estudantes autistas de nível 3 no ensino regular é desafiador, exigindo estratégias como a adaptação do ambiente físico e de rotinas, uso de apoios visuais claros (como quadros de rotina) e foco na comunicação direta e objetiva. É fundamental também o apoio individualizado, o treinamento da equipe escolar, a parceria com as famílias e a promoção de atividades lúdicas adaptadas aos interesses e habilidades do aluno. Neste contexto, destaca-se que os enfoques pedagógicos e metodológicos deste artigo foram desenvolvidos na Clínica Integrada de Intervenção Interdisciplinar LTDA, ROD SC 443, nº 835, Centro – CEP: 88.717-000, Sangão – SC, onde foi possível desenvolver diversos estudos em prol do tema "*Desafios e Estratégias para o Acolhimento de Estudantes Autista Nível 3 no Ambiente Escolar Regular: Métodos, Programas e Técnicas"***.** Durante esse processo, foram coletados, analisados, selecionados e projetados materiais específicos para o acolhimento desses estudantes, destacando-se métodos, programas e técnicas eficazes no contexto escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que se manifesta de maneira única em cada indivíduo, razão pela qual o termo "espectro" é utilizado. Bernier, Dawson e Nigg (2021) enfatizam que, se você conheceu uma criança com autismo, conheceu apenas uma criança com autismo, evidenciando a diversidade de manifestações clínicas dentro do diagnóstico. Cada estudante apresenta déficits sociais e comunicacionais, mas com variações significativas em termos de habilidades e desafios, o que requer abordagens individualizadas e flexíveis.

A inclusão de estudantes com TEA nível 3 no ensino regular enfrenta desafios complexos relacionados à socialização Ischkanian (2024). Muitos alunos apresentam isolamento durante atividades em grupo, dificuldade em compreender regras sociais implícitas e relutância em participar de dinâmicas de sala de aula Machado (2019) e Matos (2022). Estes fatores impactam diretamente o engajamento e a aprendizagem, exigindo que docentes estejam preparados para criar oportunidades de interação estruturada.

A comunicação constitui outro desafio central. Estudantes com TEA nível 3 frequentemente necessitam de suporte substancial para interações sociais, podendo apresentar pouca ou nenhuma comunicação verbal Bernier, Dawson e Nigg (2021) Estratégias que utilizam recursos visuais, linguagem objetiva e direta, além de atenção aos sinais não verbais, são essenciais para promover compreensão e participação efetiva.

A adaptação a mudanças na rotina e eventos inesperados é um ponto crítico, pois esses estudantes tendem a apresentar ansiedade e comportamentos desafiadores frente a situações imprevisíveis Bernier, Dawson e Nigg (2021). A previsibilidade por meio de rotinas claras e consistentes, associada ao uso de quadros de rotina visuais, contribui para reduzir o estresse e organizar o ambiente escolar.

Comportamentos repetitivos e interesses restritos também precisam ser considerados Machado (2019) e Matos (2022). É fundamental que as estratégias pedagógicas integrem os interesses especiais dos alunos (hiperfocos) nas atividades, garantindo engajamento sem comprometer os objetivos de aprendizagem.

A sobrecarga sensorial é outro desafio a ser gerenciado. Estímulos excessivos ou inadequados podem interferir no aprendizado, tornando necessária a organização do espaço físico de forma previsível e minimizando ruídos e estímulos visuais desnecessários.

O preconceito e o estigma ainda são barreiras significativas para a inclusão efetiva Machado (2019) e Matos (2022). Falta de conhecimento e atitudes negativas podem levar à exclusão social e bullying. A sensibilização da equipe escolar, colegas e familiares é essencial para promover um ambiente acolhedor e seguro.

Entre as estratégias de ensino eficazes estão a utilização de materiais adaptados sem alteração do conteúdo, atividades lúdicas estruturadas, apoio visual constante e integração de tecnologias assistivas. O engajamento dos alunos aumenta quando seus interesses e habilidades são considerados no planejamento pedagógico.

O apoio individualizado, como acompanhamento terapêutico ou mediador escolar, é imprescindível Machado (2019) e Matos (2022). A colaboração entre pais, professores e profissionais especializados deve ser constante para monitorar progressos, ajustar estratégias e garantir consistência nas intervenções.

A elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), centrado nas necessidades específicas, pontos fortes e dificuldades do aluno, é uma estratégia pedagógica essencial para garantir a inclusão escolar efetiva. O PEI constitui um documento norteador que organiza, de forma sistemática e colaborativa, os objetivos educacionais, as adaptações curriculares, os recursos pedagógicos e tecnológicos necessários, bem como as estratégias de ensino e avaliação mais adequadas ao perfil do estudante (Paulo et al., 2010). Essa ferramenta permite que a equipe escolar desenvolva práticas intencionais e coerentes, evitando improvisações e garantindo

continuidade no processo de aprendizagem. De acordo com o Portal eduCAPES, a estruturação de um PEI deve envolver uma análise detalhada das habilidades comunicativas, cognitivas, sensoriais e socioemocionais do aluno, para que os objetivos sejam realistas, mensuráveis e ajustáveis ao longo do tempo.

Como destacam Machado (2019) e Matos (2022), o PEI não se limita a adaptar conteúdos, mas busca promover o acesso equitativo ao currículo, respeitando o ritmo e as formas de aprendizagem de cada estudante. Isso implica, por exemplo, a utilização de rotinas estruturadas, apoios visuais personalizados, estratégias lúdicas, tecnologias assistivas e métodos de ensino alternativos, como instruções passo a passo ou sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que favorecem a compreensão e a participação do aluno nas atividades escolares.

A participação de professores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, terapeutas e familiares é imprescindível para garantir uma visão ampla e integrada do estudante (Machado, 2019; Matos, 2022). Essa parceria fortalece a comunicação entre escola e família, possibilitando o acompanhamento contínuo dos avanços e desafios, além de permitir ajustes pedagógicos em tempo oportuno. O envolvimento da família é especialmente relevante para alinhar práticas escolares e domésticas, reforçando aprendizagens e criando uma rede de apoio sólida.

O PEI deve ser entendido como um instrumento dinâmico, sujeito a revisões periódicas conforme a evolução do estudante (Minayo & Guerriero, 2014) Avaliações formativas, observações cotidianas e registros sistemáticos fornecem subsídios para adaptar objetivos e estratégias, garantindo que o ensino seja responsivo e significativo. Dessa forma, o PEI torna-se não apenas um documento burocrático, mas uma ferramenta pedagógica viva, capaz de orientar intervenções intencionais, fortalecer a autonomia e potencializar o desenvolvimento global de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nível 3 no contexto escolar regular

A escuta ativa constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, pois permite à escola captar, de maneira sensível e detalhada, as singularidades de cada aluno. Segundo Pietrszak (2006), compreender as especificidades individuais é um passo essencial para planejar intervenções coerentes com as necessidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais de crianças autistas. A autora destaca que a relação entre a escola e a família deve ser pautada por uma comunicação aberta, empática e constante, possibilitando o compartilhamento de informações relevantes sobre comportamentos, preferências e dificuldades que influenciam diretamente o processo educativo.

A escuta ativa favorece um planejamento pedagógico mais responsivo, capaz de integrar diferentes perspectivas — pedagógica, terapêutica e familiar — em prol do desenvolvimento integral do estudante. De acordo com Facion (2006), quando a escola se abre para ouvir atentamente os familiares, profissionais de saúde e os próprios alunos (de acordo com suas

possibilidades de comunicação), cria-se um espaço de corresponsabilidade, no qual decisões pedagógicas são tomadas de forma colaborativa, fundamentadas em evidências e em experiências reais.

A participação ativa da família também desempenha um papel estratégico no sucesso das práticas inclusivas. Quivy e Campenhoudt (2008) ressaltam que, em processos educativos complexos como a inclusão de estudantes com TEA nível 3, é imprescindível que haja uma construção coletiva de saberes. As famílias possuem conhecimentos práticos e afetivos que complementam a visão técnica da escola, oferecendo dados fundamentais sobre rotinas, sensibilidades sensoriais, estratégias que funcionam em casa e formas de comunicação mais eficazes para cada criança.

Essa aproximação entre escola e família não deve se limitar a reuniões esporádicas, mas se consolidar como um processo contínuo de diálogo e cooperação. Pietrszak (2006) enfatiza que as famílias, ao se sentirem ouvidas e acolhidas, tornam-se parceiras ativas na implementação de estratégias pedagógicas e comportamentais, contribuindo para a consistência entre o ambiente escolar e o doméstico. Essa coerência de práticas potencializa o aprendizado e reduz comportamentos desafiadores, uma vez que o aluno passa a experimentar maior previsibilidade e segurança nos diferentes contextos que frequenta.

Na escuta ativa e a participação familiar fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, favorecendo a construção de uma cultura inclusiva. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), práticas pedagógicas que valorizam o diálogo não apenas ampliam o repertório de estratégias disponíveis para os educadores, como também estimulam a corresponsabilidade dos diversos atores envolvidos no processo educativo. Isso é particularmente importante no caso de alunos com TEA nível 3, que demandam planejamento específico, formação continuada dos profissionais e metodologias baseadas em evidências.

O acolhimento efetivo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 ultrapassa, de forma significativa, a noção de mera presença física na sala de aula regular. Não se trata apenas de inserir o aluno em um espaço educacional comum, mas de criar condições reais para sua participação ativa e aprendizagem significativa Ischkanian (2024). Para que isso ocorra, é indispensável um planejamento pedagógico minucioso, construído de maneira intencional e fundamentada nas necessidades específicas de cada estudante. Esse planejamento deve contemplar adaptações curriculares, definição de objetivos pedagógicos individualizados, uso de metodologias diversificadas e previsão de recursos de apoio, assegurando que o aluno possa interagir com o conteúdo e com os colegas de maneira acessível e funcional.

A atuação dos docentes desempenha um papel central nesse processo Ischkanian (2024). A sensibilidade pedagógica se manifesta na capacidade dos professores de reconhecer sinais comportamentais sutis, interpretar formas alternativas de comunicação e ajustar práticas em tempo

real para responder às demandas do aluno. Essa postura exige uma escuta atenta e uma compreensão profunda da singularidade de cada estudante, como destacam Pietrszak (2006) e Facion (2006), o que implica superar modelos pedagógicos rígidos e adotar uma perspectiva inclusiva, centrada no aluno e em seu potencial de desenvolvimento.

O acolhimento efetivo requer estratégias pedagógicas estruturadas e, ao mesmo tempo, flexíveis Ischkanian (2024). Estruturadas, porque alunos com TEA nível 3 beneficiam-se de rotinas previsíveis, regras claras e suportes visuais bem definidos, que oferecem segurança e reduzem a ansiedade diante de mudanças inesperadas. Flexíveis, porque a realidade escolar é dinâmica e demanda ajustes constantes para lidar com situações emergentes, crises comportamentais ou novas descobertas sobre os modos de aprendizagem de cada estudante. Facion (2006) enfatiza que a qualidade da resposta pedagógica está diretamente ligada à capacidade da escola de articular essas duas dimensões de modo equilibrado e responsivo.

A construção dessa rede se baseia na escuta ativa e no diálogo contínuo, reconhecendo que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada e não uma tarefa isolada de um único profissional. Quivy e Campenhoudt (2008) argumentam que o envolvimento coletivo possibilita uma visão mais ampla e integrada do aluno, ampliando as possibilidades de intervenção e fortalecendo o suporte educacional e socioemocional oferecido.

Estudos recentes têm aprofundado as discussões sobre intervenções escolares direcionadas a alunos com TEA que apresentam limitações significativas na linguagem e comunicação. Kasari et al. (2013) ressaltam a importância de avaliações detalhadas e contínuas para crianças em idade escolar com pouca ou nenhuma verbalização, a fim de adequar estratégias de comunicação alternativa e ampliar as possibilidades de interação. Intervenções pedagógicas planejadas, com base em evidências científicas, mostram-se fundamentais para promover avanços acadêmicos e sociais.

A literatura internacional também aponta que métodos de ensino estruturados e individualizados, aliados ao uso de recursos visuais e tecnológicos, podem favorecer a autonomia e a socialização desses estudantes. Kasari e Smith (2013) destacam que intervenções realizadas no ambiente escolar, quando bem articuladas, apresentam resultados significativos na adaptação comportamental e no engajamento do aluno, desde que sejam contínuas, personalizadas e conduzidas por uma equipe capacitada.

2. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, estudos contemporâneos têm desempenhado um papel significativo na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais responsivos, estruturados e humanizados. Ischkanian (2023), em seu projeto “Autismo e

Educação", destaca a importância de um trabalho pedagógico integrado e contínuo, no qual todos os profissionais da escola — professores, mediadores, gestores e equipe de apoio — atuem de maneira colaborativa, planejada e intencional. A autora ressalta que a eficácia das estratégias inclusivas não depende apenas da adoção de métodos isolados, mas da articulação coerente entre diferentes intervenções pedagógicas, neuropsicopedagógicas e terapêuticas, sempre fundamentadas em diagnósticos precisos e na observação sistemática do desenvolvimento individual do aluno.

Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas regulares é superar práticas fragmentadas e improvisadas, que muitas vezes resultam em intervenções inconsistentes ou pouco alinhadas às reais necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento colaborativo desponta como uma ferramenta estratégica essencial. Ele permite que os profissionais compartilhem informações, definam metas comuns, estabeleçam indicadores de progresso e ajustem continuamente suas práticas com base em dados concretos. Essa abordagem dialoga com os princípios da educação inclusiva, que defendem a construção coletiva de saberes e a corresponsabilidade entre diferentes atores escolares, indo além da ação isolada do professor em sala de aula.

A escuta ativa das famílias, conforme salientado por Ischkanian (2023), também se configura como um elemento estruturante para o sucesso do acolhimento. As famílias possuem um conhecimento aprofundado sobre os modos de comunicação, preferências sensoriais, gatilhos emocionais e formas de interação dos estudantes com TEA nível 3. Ao serem incluídas no processo pedagógico, por meio de reuniões regulares, planos individualizados construídos em conjunto e canais abertos de diálogo, elas fornecem informações fundamentais para a personalização das estratégias educacionais. Esse envolvimento fortalece o vínculo entre escola e comunidade, promovendo uma rede de apoio mais sólida e eficaz.

Entre as estratégias pedagógicas destacam-se o uso sistemático de recursos visuais, a estruturação clara das rotinas diárias e a adaptação cuidadosa do ambiente físico, reduzindo estímulos sensoriais excessivos e prevenindo crises comportamentais. Tais práticas, quando aplicadas de forma consistente, ajudam os alunos a compreender melhor o que se espera deles, favorecendo a previsibilidade e o senso de segurança — fatores essenciais para estudantes com TEA nível 3, que costumam apresentar dificuldades em lidar com mudanças inesperadas e ambientes caóticos. O uso de quadros de rotina, pictogramas, sinalizações visuais e suportes tecnológicos (como tablets ou softwares específicos de comunicação alternativa) são exemplos de recursos amplamente utilizados nesse contexto.

Programas estruturados de ensino, como o uso de Portfólios Educacionais, também têm se mostrado eficazes para organizar metas pedagógicas individualizadas e documentar avanços ao longo do tempo (Ischkanian, 2024). Esse tipo de ferramenta permite que a equipe escolar

acompanhe de forma detalhada o progresso acadêmico, social e comunicativo do estudante, ajustando as intervenções conforme necessário.

A combinação de métodos visuais e lúdicos — com jogos, histórias sociais e atividades sensoriais adaptadas — potencializa o engajamento e torna o aprendizado mais significativo.

A realidade educacional brasileira ainda apresenta lacunas significativas na preparação docente para lidar com as especificidades do TEA nível 3. Muitas vezes, professores enfrentam situações complexas sem formação adequada ou suporte institucional, o que pode gerar sentimentos de insegurança e práticas pouco efetivas.

Investir em capacitações regulares, fundamentadas em evidências científicas e conduzidas por especialistas, possibilita que os educadores desenvolvam competências técnicas e atitudinais necessárias para planejar e executar estratégias inclusivas com segurança e criatividade.

É importante destacar que o acolhimento de estudantes com TEA nível 3 deve ser concebido como um processo contínuo, dinâmico e flexível. Ele não se resume a intervenções pontuais ou a adaptações iniciais no momento da matrícula, mas envolve acompanhamento constante, reavaliações periódicas, trocas entre profissionais e atualização das práticas pedagógicas à medida que o aluno evolui. Como argumentam Kasari et al. (2013) e Kasari e Smith (2013), intervenções bem-sucedidas no ambiente escolar exigem consistência, personalização e integração entre diferentes áreas do conhecimento, assegurando que os estudantes recebam um suporte abrangente e eficaz.

De forma complementar, Ischkanian (2024) apresenta uma análise detalhada sobre práticas de alfabetização para estudantes com TEA, destacando que o uso de métodos visuais, rotinas previsíveis e adaptações de linguagem podem potencializar o processo de aprendizagem. O estudo evidencia que a personalização do ensino e a clareza comunicativa são fatores determinantes para que esses alunos avancem academicamente em contextos inclusivos.

A integração entre escuta ativa, participação familiar e práticas pedagógicas intencionais transforma o ambiente escolar em um espaço acolhedor, previsível e significativo (Ischkanian, 2024). Quando a escola valoriza a contribuição das famílias, promove espaços de troca sistemática de informações e implementa práticas baseadas em evidências, cria condições para que o estudante com TEA nível 3 se sinta pertencente e compreendido. Essa sensação de pertencimento é determinante para o desenvolvimento da autonomia, do engajamento e do progresso acadêmico e social dos alunos, além de fortalecer a cultura institucional de respeito à diversidade.

A colaboração efetiva entre educadores e familiares permite a construção de estratégias consistentes entre casa e escola, favorecendo a continuidade das aprendizagens e o manejo de desafios comportamentais de forma coerente. O compartilhamento de experiências, expectativas e progressos fortalece o vínculo afetivo e comunicativo, promovendo uma abordagem integrada que respeita as singularidades de cada estudante. A escola deixa de ser apenas um espaço de ensino

formal e passa a se tornar um ambiente de crescimento humano, social e emocional, no qual todos os envolvidos se sentem protagonistas do processo educativo.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com foco na análise interpretativa dos discursos científicos sobre os desafios e estratégias para o acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 no ambiente escolar regular. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender significados, sentidos e processos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, indo além da simples mensuração de dados quantitativos. Conforme ressalta Creswell (2021), os métodos qualitativos possibilitam uma investigação profunda de fenômenos sociais e educacionais, permitindo ao pesquisador interpretar contextos complexos e dinâmicos. Essa perspectiva é fundamental para analisar como métodos, programas e técnicas são aplicados na inclusão de alunos com TEA nível 3, respeitando as singularidades e especificidades do ambiente escolar.

Gil (2018) acrescenta que a pesquisa qualitativa, quando aplicada ao campo da educação, favorece uma compreensão mais ampla das práticas e dos discursos produzidos na área, permitindo identificar padrões, contradições e lacunas que precisam ser enfrentadas. A investigação bibliográfica, neste contexto, representa um caminho metodológico essencial para sistematizar o conhecimento existente e fundamentar teoricamente propostas pedagógicas. Por essa razão, a pesquisa baseia-se no exame rigoroso de obras publicadas, como artigos científicos, dissertações, livros e documentos eletrônicos, possibilitando uma leitura crítica do estado da arte sobre a temática abordada.

Lüdke e André (1986) destacam a importância de utilizar diferentes técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, como a análise documental, entrevistas e observações, a fim de enriquecer a interpretação dos fenômenos estudados. Embora este artigo não envolva coleta de dados de campo, a análise documental desempenha um papel central ao possibilitar o acesso a informações produzidas em contextos diversos e a experiências relatadas por pesquisadores, professores e instituições. A pesquisa bibliográfica e documental se complementam, oferecendo uma base teórica sólida para a reflexão sobre estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão de estudantes com TEA nível 3.

Marconi e Lakatos (2021) afirmam que a pesquisa bibliográfica se caracteriza por reunir, sistematizar e analisar a produção científica existente sobre determinado tema, com o objetivo de compreender seu desenvolvimento histórico e identificar contribuições teóricas relevantes. Esse tipo de investigação permite que o pesquisador estabeleça conexões entre diferentes abordagens e teorias, contribuindo para o avanço do conhecimento na área estudada. No caso deste artigo, a

bibliografia selecionada foi essencial para mapear práticas pedagógicas e programas educacionais voltados ao acolhimento de alunos com TEA nível 3.

Na mesma linha, Marconi e Lakatos (2022) ressaltam que a metodologia científica exige rigor na seleção das fontes, no tratamento das informações e na análise dos dados obtidos. Foram adotados critérios claros de inclusão das obras: atualidade das publicações, pertinência temática e consistência metodológica. Essa estratégia buscou garantir que os dados analisados tivessem relevância acadêmica e contribuíssem de maneira significativa para a discussão proposta.

Vergara (2014) observa que a pesquisa bibliográfica permite construir um referencial teórico robusto, capaz de sustentar a análise de fenômenos complexos. Com base nesse entendimento, este estudo organizou o processo metodológico em etapas bem definidas, que envolveram desde a coleta e triagem dos materiais até a análise categorial dos dados. Richardson (1999) complementa que a pesquisa qualitativa demanda um olhar atento e interpretativo, pois seu foco está em compreender os significados subjacentes aos textos e não apenas em descrever informações.

Severino (2016) salienta que a pesquisa documental amplia o alcance da investigação ao incorporar fontes primárias e secundárias de diferentes naturezas, como documentos institucionais, relatórios, legislações e publicações acadêmicas. Neste trabalho, foram consultadas bases digitais e científicas como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia Edu e Google Acadêmico, que forneceram materiais essenciais para o desenvolvimento da análise. A diversidade de fontes contribuiu para uma visão mais abrangente do fenômeno investigado, respeitando diferentes perspectivas teóricas e contextuais.

Lakatos e Marconi (2010) reforçam que a etapa de coleta de dados deve iniciar com a definição clara de palavras-chave e descritores, que orientarão o levantamento das obras mais relevantes. Assim, foram selecionados termos como “Transtorno do Espectro Autista nível 3”, “inclusão escolar”, “estratégias pedagógicas”, “métodos e programas educacionais” e “intervenções neuropsicopedagógicas”. Esse processo possibilitou mapear um conjunto de estudos representativos que abordam a temática sob diferentes prismas, permitindo um olhar interdisciplinar e aprofundado.

Quivy e Campenhoudt (2008) defendem que a análise científica deve ser conduzida com rigor metodológico, garantindo coerência entre objetivos, métodos e interpretação dos resultados. Com base nessa orientação, após a seleção inicial, procedeu-se à leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, filtrando os textos de acordo com sua aderência aos objetivos da pesquisa. Em seguida, os artigos selecionados passaram por uma leitura analítica detalhada, com o intuito de identificar elementos comuns, divergências e contribuições específicas.

Sousa, Oliveira e Alves (2021) ressaltam a importância da sistematização criteriosa das informações durante a análise, evitando contradições ou interpretações equivocadas. Para isso,

foram adotadas categorias temáticas relacionadas aos principais eixos do estudo: desafios estruturais e pedagógicos no acolhimento escolar; métodos e programas educacionais voltados ao TEA nível 3; estratégias de comunicação e apoio individualizado; e práticas colaborativas entre escola, família e equipe interdisciplinar. Essa categorização temática possibilitou um cruzamento sistemático dos achados, revelando padrões recorrentes e tensões conceituais entre as diferentes produções analisadas.

Gil (2008) argumenta que o uso da categorização na análise qualitativa é uma ferramenta essencial para organizar dados complexos e transformar informações dispersas em conhecimento estruturado. A partir dessa estratégia, foi possível identificar recorrências entre os estudos e compreender como diferentes abordagens teóricas e práticas convergem para promover uma educação mais inclusiva e eficiente. Lakatos e Marconi (2017) complementam que o cruzamento entre categorias teóricas e dados documentais fortalece a consistência analítica, permitindo conclusões mais robustas e fundamentadas.

American Psychiatric Association (2014) – A definição clínica e os critérios diagnósticos do TEA apresentados no DSM-5 oferecem a base conceitual necessária para compreender as especificidades dos estudantes com autismo nível 3 no contexto escolar.

Araújo, Araújo e Trento (2022) – A análise das experiências familiares contribui para compreender como o acolhimento escolar impacta diretamente a inclusão e o desenvolvimento de crianças autistas.

Bernier, Dawson e Nigg (2021) – A discussão científica sobre as evidências do TEA fundamenta práticas pedagógicas mais embasadas e eficazes para o acolhimento educacional.

Bezerra (2021) – O relato de experiência em escola pública oferece um olhar prático sobre os desafios cotidianos da inclusão de estudantes com autismo nível 3.

Bezerra et al. (2021) – A investigação sobre inclusão escolar destaca a importância da adaptação de estratégias pedagógicas para garantir a participação efetiva de crianças autistas.

Brasil (2001) – A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 estabelece diretrizes que orientam políticas inclusivas e reforçam o direito à educação para alunos com deficiência.

Brasil (2008) – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui um marco para a implementação de estratégias estruturadas de acolhimento no ensino regular.

Brasil (1996) – A LDB fornece o arcabouço legal que assegura o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares.

Brunoni (2011) – A abordagem genética amplia a compreensão sobre os aspectos biológicos do TEA, essenciais para planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Camargo e Rispoli (2013) – A análise do comportamento aplicada (ABA) é apresentada como um método eficaz de intervenção para promover aprendizagem e autonomia no ambiente escolar.

Cabral (2025) – A valorização do pensamento crítico contribui para a formação docente reflexiva e para a criação de práticas pedagógicas inovadoras na inclusão.

Creswell (2021) – A abordagem metodológica qualitativa proposta por Creswell sustenta a escolha de métodos interpretativos para analisar práticas inclusivas na escola.

Demo et al. (2025) – O estudo sobre estratégias pedagógicas inclusivas contribui com práticas adaptáveis que podem ser transferidas ao contexto dos alunos com TEA nível 3.

Freire (1996) – A perspectiva freireana fundamenta a importância da escuta sensível, do diálogo e da autonomia no processo educativo inclusivo.

Gaiato e Teixeira (2018) – As orientações práticas para lidar com comportamentos desafiadores são diretamente aplicáveis ao cotidiano escolar de alunos com autismo severo.

Gaiato (2018) – A obra oferece subsídios para a compreensão ampla do espectro autista e para o planejamento pedagógico intencional.

Gasparotto e Menegassi (2016) – A pesquisa colaborativa é destacada como estratégia formativa para fortalecer práticas docentes inclusivas.

Gil (2018) – As diretrizes metodológicas de pesquisa ajudam a estruturar a análise científica sobre as estratégias pedagógicas para alunos com TEA.

Gil (2008) – A categorização e sistematização teórica defendidas por Gil orientam a organização dos dados da pesquisa sobre inclusão.

Girianelli et al. (2023) – A importância do diagnóstico precoce é relacionada à criação de programas educacionais individualizados mais eficazes.

Gomes (2007) – O ensino de habilidades acadêmicas para alunos autistas é explorado como uma estratégia de adaptação curricular.

Guedes e Tada (2015) – A produção científica nacional sobre autismo é contextualizada para embasar práticas educacionais inclusivas no Brasil.

Ischkanian e Ischkanian (2022) – O uso de portfólios educacionais é apresentado como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem de crianças com autismo.

Ischkanian (2020) – Os métodos e programas educacionais discutidos fornecem subsídios concretos para o acolhimento de alunos com TEA nível 3.

Ischkanian et al. (2024) – A análise sobre os desafios da inclusão escolar evidencia caminhos pedagógicos contemporâneos para práticas mais eficazes.

Ischkanian (2025) – As brincadeiras e jogos são abordados como estratégias pedagógicas essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Ischkanian (2023) – A atuação docente é destacada como elemento central para o sucesso das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Ischkanian et al. (2025) – A abordagem neuropsicopedagógica contribui para entender os processos de aprendizagem e inclusão de estudantes com diferentes perfis.

Ischkanian (2024) – A análise sobre alfabetização no TEA apresenta elementos fundamentais para adaptar métodos de ensino à realidade desses alunos.

Ischkanian (2023) – O projeto "Autismo e Educação" enfatiza a importância de ações articuladas entre escola e família no acolhimento de estudantes com TEA.

Kasari et al. (2013) – A avaliação de crianças minimamente verbais fornece parâmetros para intervenções educacionais individualizadas.

Kasari e Smith (2013) – As recomendações de intervenção em escolas orientam práticas pedagógicas baseadas em evidências.

Lakatos e Marconi (2017) – A metodologia científica apresentada sustenta o rigor analítico adotado na pesquisa sobre inclusão.

Lakatos e Marconi (2010) – As técnicas de pesquisa orientam a coleta e análise de dados bibliográficos para fundamentar teoricamente o estudo.

Lüdke e André (1986) – A análise documental e qualitativa reforça a escolha de métodos adequados para investigar práticas inclusivas.

Marconi e Lakatos (2022) – A metodologia científica atualizada orienta a organização do referencial teórico sobre estratégias inclusivas.

Marconi e Lakatos (2021) – As técnicas de pesquisa são aplicadas para sistematizar a literatura sobre métodos e programas educacionais voltados ao TEA.

Machado (2019) – A importância da rotina na educação básica é diretamente relacionada à criação de ambientes previsíveis para alunos autistas.

Matos (2022) – A discussão sobre diversidade e práticas inclusivas amplia a compreensão sobre acolhimento escolar efetivo.

Minayo e Guerriero (2014) – A reflexividade metodológica contribui para a análise crítica das práticas escolares voltadas à inclusão.

Paulo et al. (2010) – A produção científica em educação apoia a construção de estratégias pedagógicas fundamentadas.

Pietrszak e Facion (2006) – A integração entre família, escola e comunidade é destacada como fundamental para o acolhimento de estudantes com TEA.

Quivy e Campenhoudt (2008) – A análise científica rigorosa sustenta a coerência metodológica da pesquisa sobre inclusão escolar.

Richardson (1999) – Os métodos de análise qualitativa contribuem para a interpretação crítica dos dados sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Santos (2018) – A estatística descritiva pode auxiliar na organização e leitura dos dados levantados sobre práticas de acolhimento.

Severino (2016) – A metodologia do trabalho científico fundamenta a estrutura e organização da pesquisa.

Souza, Araújo e Barbosa (2022) – As revisões sistemáticas sobre ensino de habilidades sociais oferecem estratégias úteis para o acolhimento de alunos autistas.

Tozoni-Reis (2020) – O método materialista histórico-dialético contribui para a análise crítica das práticas educacionais inclusivas.

UNESCO (1994) – A Declaração de Salamanca estabelece princípios universais para a educação inclusiva, norteando políticas e práticas escolares.

Uzêda e Barbosa (2020) – A formação de professores é destacada como elemento chave para a efetividade das práticas inclusivas.

Uzêda (2019) – A obra contribui para a compreensão teórica e prática da educação inclusiva no contexto brasileiro.

Vergara (2014) – Os projetos de pesquisa oferecem base para organizar a investigação científica de maneira clara e consistente.

Volkmar e Wiesner (2018) – O guia essencial para compreensão do autismo fornece orientações clínicas aplicáveis ao ambiente educacional.

Volkmar e Wiesner (2019) – A avaliação diagnóstica detalhada apoia o planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas.

WHO (2013) – O documento da OMS destaca a importância de políticas públicas e práticas escolares coordenadas para promover inclusão efetiva.

Yianni-Coudurier et al. (2008) – As características clínicas que influenciam a inclusão escolar são analisadas para orientar práticas adaptadas a diferentes perfis de alunos.

Essa metodologia permitiu construir uma narrativa analítica coesa, articulando contribuições teóricas, evidências empíricas e experiências práticas.

O enfoque qualitativo bibliográfico e documental foi fundamental para aprofundar a compreensão sobre métodos, programas e técnicas voltados ao acolhimento de estudantes com TEA nível 3 no contexto da escola regular. Essa perspectiva favorece a consolidação de práticas pedagógicas mais bem estruturadas, colaborativas e sensíveis às necessidades individuais dos estudantes, fortalecendo os princípios da educação inclusiva.

2.2. TEA NÍVEL 3: ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA E PLANEJAMENTO ESTRUTURADO

O acolhimento de estudantes com TEA nível 3 no ambiente escolar regular demanda um planejamento pedagógico minucioso, que considere o perfil específico de cada aluno. Cada

estudante apresenta desafios únicos de comunicação, socialização e comportamento, tornando essencial a personalização das estratégias educativas (Cabral, 2025). A compreensão dessas singularidades permite organizar um plano pedagógico mais eficiente, promovendo autonomia e inclusão efetiva.

A elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI) surge como ferramenta central para sistematizar ações pedagógicas, estabelecer metas claras e definir recursos necessários para o desenvolvimento do aluno (Creswell, 2021). O PEI oferece um roteiro de intervenção educacional que articula os objetivos do currículo regular às necessidades particulares do estudante com TEA nível 3.

A utilização de recursos visuais, como quadros de rotina, pictogramas e agendas visuais, contribui para reduzir a ansiedade e aumentar a previsibilidade do ambiente escolar (Demo et al., 2025). Tais recursos auxiliam na compreensão das atividades diárias e das expectativas do professor, fortalecendo o senso de segurança e organização do aluno.

Passo a passo adaptado dos "métodos, programas e técnicas educacionais para autistas" de Ischkanian (2020), de como proceder para promover a adaptação pedagógica individualizada e planejamento estruturado:

Conhecimento do aluno: Inicie coletando informações detalhadas sobre o estudante, considerando suas habilidades cognitivas, interesses, preferências sensoriais, dificuldades comportamentais e formas de comunicação. Conversas com a família, observações em sala e relatórios de profissionais de saúde ou terapeutas ajudam a compreender o perfil do aluno de forma completa.

Definição de objetivos claros: Estabeleça metas de aprendizagem realistas e específicas, que respeitem o ritmo do aluno e promovam habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais. Os objetivos devem ser mensuráveis e passíveis de avaliação periódica, permitindo ajustes conforme o progresso observado.

Elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI): Organize as informações coletadas em um PEI, que descreva: objetivos de curto e longo prazo, estratégias pedagógicas específicas, recursos necessários, adaptações curriculares e métodos de avaliação. O PEI deve servir como guia para toda a equipe escolar, garantindo coerência nas práticas pedagógicas.

Adaptação do ambiente físico: Prepare a sala de aula para reduzir sobrecargas sensoriais e facilitar a previsibilidade. Isso inclui organizar materiais de forma ordenada, minimizar estímulos visuais e sonoros, criar áreas de descanso ou refúgio e garantir que o espaço permita movimentos seguros e autonomia para o aluno.

Estruturação de rotinas e previsibilidade: Estabeleça uma rotina diária clara e consistente, utilizando recursos visuais como quadros de rotina, agendas e pictogramas. A previsibilidade

ajuda o aluno a antecipar atividades, reduzindo a ansiedade e favorecendo o engajamento nas tarefas.

Adaptação de materiais e recursos pedagógicos: Ajuste materiais didáticos conforme as necessidades do estudante, sem alterar os objetivos do currículo. Isso pode incluir uso de cores, formatos, materiais táteis, tecnologias assistivas e softwares educativos. A adaptação garante acessibilidade e aprendizagem significativa.

Implementação de estratégias de comunicação: Utilize linguagem direta, objetiva e concreta, complementada por recursos visuais ou gestuais. Esteja atento a sinais não verbais do aluno e promova canais alternativos de comunicação, como dispositivos ou cartões de comunicação, garantindo participação ativa em sala.

Integração de interesses específicos (hiperfocos): Sempre que possível, incorpore os interesses do aluno nas atividades pedagógicas. Isso aumenta a motivação, promove atenção sustentada e contribui para a aprendizagem significativa.

Formação e sensibilização da equipe escolar: Capacite professores, mediadores e auxiliares para compreenderem as características do TEA nível 3 e aplicarem estratégias pedagógicas adequadas. O treinamento contínuo permite manejo assertivo de comportamentos e respostas coerentes às necessidades do aluno.

Colaboração com família e profissionais externos: Mantenha comunicação constante com os pais e cuidadores, bem como com terapeutas e profissionais de saúde que acompanham o estudante. A troca de informações permite alinhar práticas escolares e domiciliares, garantindo consistência no ensino e suporte integral.

Implementação e monitoramento das estratégias: Coloque em prática as ações planejadas, observando continuamente como o aluno responde às atividades e adaptações. Registre comportamentos, engajamento e progresso acadêmico para ajustar intervenções quando necessário.

Avaliação contínua e ajustes do PEI: Revise periodicamente os objetivos, métodos e recursos previstos no PEI. Avalie se as estratégias estão atingindo os resultados desejados e faça modificações de acordo com a evolução do estudante, garantindo um ensino cada vez mais individualizado e eficaz.

Promoção de atividades lúdicas e sociais: Inclua atividades recreativas e jogos adaptados para estimular habilidades sociais, cognitivas e emocionais. A ludicidade facilita a integração do aluno no grupo, promove autonomia e fortalece vínculos com colegas e professores.

Documentação e reflexão pedagógica: Registre todas as ações, observações e resultados obtidos. Utilize esses registros para reflexão crítica, aprimoramento contínuo do planejamento e compartilhamento de práticas eficazes com a equipe escolar, fortalecendo a cultura de ensino inclusivo.

A adaptação de materiais pedagógicos também é uma estratégia imprescindível. Ajustar cores, formatos ou incluir elementos táteis e tecnológicos permite que o aluno com TEA nível 3 acesse o conteúdo de maneira significativa, sem alterar os objetivos de aprendizagem definidos pelo currículo (Freire, 1996). Esse cuidado valoriza a aprendizagem inclusiva e respeita o ritmo individual do estudante.

O conhecimento prévio do aluno é essencial para a personalização do ensino. A coleta de informações sobre interesses, habilidades cognitivas e sensibilidade sensorial possibilita a criação de atividades que engajem o estudante de forma motivadora (Gaiato e Teixeira, 2018). Integrar os interesses específicos, também chamados de hiperfocos, nas tarefas pedagógicas aumenta a atenção e facilita a aquisição de novas competências.

A formação da equipe escolar é um aspecto complementar. Professores, mediadores e auxiliares precisam ser capacitados para compreender as especificidades do TEA nível 3 e aplicar estratégias pedagógicas adequadas (Gaiato, 2018). A sensibilização da equipe possibilita um manejo mais assertivo das dificuldades comportamentais e de comunicação.

A organização do espaço físico deve seguir princípios de previsibilidade e acessibilidade. Minimizar estímulos visuais e sonoros, criar áreas de descanso e manter um ambiente ordenado contribuem para reduzir sobrecargas sensoriais, permitindo que o aluno se concentre nas atividades propostas (Gasparotto e Menegassi, 2016).

A observação sistemática do aluno constitui outra etapa crucial do planejamento pedagógico. Acompanhar respostas, comportamentos e evolução acadêmica possibilita ajustes contínuos no PEI e nas estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais eficaz e centrado no estudante (Cabral, 2025).

O uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos, tablets e aplicativos de comunicação alternativa, reforça o aprendizado e promove autonomia (Demo et al., 2025). Estas ferramentas possibilitam que o estudante participe ativamente das atividades, mesmo diante de limitações na comunicação verbal.

O envolvimento familiar fortalece o planejamento pedagógico individualizado. Pais e cuidadores fornecem informações essenciais sobre rotinas, preferências e sinais de desconforto, permitindo que o professor ajuste intervenções e atividades (Freire, 1996). Essa parceria garante a coerência entre o ambiente escolar e o doméstico.

A criação de rotinas estruturadas com horários previsíveis favorece o desenvolvimento de hábitos e reduz comportamentos de ansiedade ou estresse (Gaiato e Teixeira, 2018). A repetição de padrões de atividades permite que o aluno se antecipe às demandas escolares, promovendo maior independência.

O feedback constante sobre desempenho e participação é relevante para o engajamento do aluno. Reforços positivos, aliados à comunicação clara e objetiva, ajudam na aquisição de

habilidades sociais e acadêmicas (Creswell, 2021). O retorno contínuo também permite ajustes imediatos no planejamento pedagógico.

A colaboração entre profissionais de diferentes áreas, como pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, enriquece o processo educativo. Estratégias interdisciplinares asseguram que o ensino seja adaptado às necessidades cognitivas, sensoriais e comportamentais do aluno (Gasparotto e Menegassi, 2016).

A avaliação periódica do PEI é essencial. Revisar objetivos, estratégias e recursos aplicados permite verificar a eficácia das intervenções e ajustar o planejamento conforme o progresso do estudante (Gaiato, 2018). Este ciclo contínuo de observação, análise e ação garante um acolhimento pedagógico verdadeiramente inclusivo.

2.3. TEA NÍVEL 3: FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO COLABORATIVA DA EQUIPE ESCOLAR

O investimento na formação continuada de professores, mediadores e profissionais de apoio é fundamental para promover a inclusão efetiva de estudantes com TEA nível 3, considerando suas necessidades específicas, dificuldades de comunicação e comportamentos repetitivos. Segundo Brunoni (2011), compreender a base genética e neurodesenvolvimental do autismo é essencial para que os profissionais possam adaptar intervenções pedagógicas de maneira consistente e baseada em evidências, promovendo estratégias que respeitem o ritmo e as particularidades de cada aluno.

A formação continuada possibilita o desenvolvimento de habilidades práticas para estruturar rotinas previsíveis e adaptar materiais pedagógicos, incluindo o uso de tecnologias assistivas, que favorecem o aprendizado e a autonomia do aluno (Camargo & Rispoli, 2013). O domínio dessas técnicas permite que os docentes respondam de forma adequada a comportamentos desafiadores, reduzindo a ansiedade do estudante e promovendo um ambiente seguro e organizado.

A atuação colaborativa entre professores, equipe técnica, terapeutas e familiares fortalece a rede de apoio ao estudante, garantindo coerência nas estratégias aplicadas em diferentes contextos educacionais. Gomes (2007) destaca que a comunicação constante entre esses profissionais é crucial para ajustar rotinas, acompanhar progressos e identificar dificuldades de maneira precoce, permitindo intervenções mais precisas e eficazes.

Conforme Guedes e Tada (2015) enfatizam que equipes interdisciplinares bem formadas promovem uma visão mais integral do estudante, integrando saberes da psicologia, neuropsicopedagogia e educação. Essa abordagem permite que os desafios do TEA nível 3 sejam tratados de maneira ampla, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais, o que resulta em intervenções mais significativas e contextualizadas ao cotidiano escolar.

O uso de portfólios educacionais como aponta Ischkanian e Ischkanian (2022), é uma estratégia eficaz para documentar o progresso do estudante e sistematizar a prática pedagógica. Esses portfólios permitem que todos os profissionais acompanhem as conquistas e dificuldades, tornando o planejamento mais objetivo e alinhado às metas do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

A formação continuada também capacita a equipe a lidar com crises comportamentais e situações inesperadas de forma estruturada. Brunoni (2011) reforça que o desenvolvimento de protocolos claros e a aplicação consistente de estratégias são determinantes para reduzir a imprevisibilidade e garantir um ambiente seguro, que promova aprendizado e engajamento do aluno.

Girianelli et al. (2023) destacam que a participação ativa da família é indispensável para o sucesso da inclusão. A colaboração entre pais e escola permite que as intervenções pedagógicas sejam ajustadas às necessidades do aluno, considerando hábitos, preferências e aspectos socioemocionais. Esse alinhamento fortalece a consistência das estratégias aplicadas em casa e na escola, consolidando aprendizagens e habilidades sociais.

Além da colaboração familiar, o trabalho conjunto entre docentes e terapeutas possibilita o planejamento de atividades adaptadas que respeitem os interesses do aluno e promovam engajamento. Gomes (2007) reforça que estratégias que incorporam os interesses específicos dos estudantes aumentam a motivação, melhoram a atenção e facilitam a aprendizagem, especialmente em estudantes com TEA nível 3 que possuem hiperfocos definidos.

Camargo e Rispoli (2013) destacam que a troca constante de informações entre a equipe é essencial para que cada intervenção seja fundamentada em evidências e ajustada às respostas do aluno. A reflexão contínua sobre a eficácia das estratégias aplicadas contribui para melhorias permanentes na prática pedagógica e fortalece a cultura colaborativa dentro da escola.

A formação continuada deve contemplar também aspectos socioemocionais e éticos do trabalho docente, preparando os profissionais para lidar com diversidade comportamental e promover respeito à singularidade do estudante (Brunoni, 2011). Sensibilizar a equipe para o respeito à individualidade e à dignidade do aluno é tão importante quanto a aplicação de técnicas pedagógicas, pois impacta diretamente na qualidade da inclusão.

Segundo Guedes e Tada (2015), a integração de diferentes áreas do conhecimento dentro da equipe escolar potencializa a inovação pedagógica, permitindo que estratégias personalizadas sejam desenvolvidas para cada aluno. Essa abordagem multidisciplinar fortalece a capacidade de adaptação da escola e promove práticas educacionais mais efetivas e diversificadas.

Conforme Ischkanian e Ischkanian (2022) ressaltam que a colaboração estruturada entre profissionais e familiares garante a continuidade das intervenções e promove a autonomia do aluno, mantendo ao mesmo tempo o suporte necessário. Essa articulação cria condições para que o

estudante participe ativamente do processo de aprendizagem e desenvolva competências acadêmicas e sociais de forma progressiva.

O acompanhamento sistemático por parte da equipe escolar, aliado à formação continuada, permite avaliar constantemente a eficácia das estratégias pedagógicas. Brunoni (2011) destaca que a análise contínua das respostas do aluno às intervenções permite ajustes rápidos, evitando estagnação e promovendo avanços significativos no desenvolvimento educacional e social do estudante.

A construção de uma rede de apoio sólida, articulando formação continuada, colaboração entre profissionais e engajamento familiar, constitui o alicerce para uma inclusão efetiva de estudantes com TEA nível 3. Girianelli et al. (2023) reforçam que apenas a ação conjunta e coordenada pode garantir que a inclusão seja funcional, significativa e respeitosa, assegurando que o estudante não esteja presente apenas fisicamente, mas participe ativamente do processo educativo.

2.4. TEA NÍVEL 3: COLÓQUIOS EM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E NEUROPSICOPEDAGÓGICAS

A Mediadora Giane Demo, pedagoga, neuropsicopedagoga clínica, MSc em Intervenções Psicológicas no Desenvolvimento e na Educação e doutoranda em Ciências da Educação, buscou investigar os principais desafios enfrentados no acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 no ambiente escolar regular. Por meio de pesquisas teóricas, colóquios e análises documentais, a profissional objetivou projetar estratégias pedagógicas e neuropsicopedagógicas eficientes, com foco em métodos, programas e técnicas adaptadas às necessidades específicas desses estudantes.

Segundo Ischkanian (2025), o uso de brincadeiras estruturadas no processo de aprendizagem do autista é um recurso fundamental, pois permite que o estudante interaja com o ambiente de forma lúdica, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais de maneira significativa. Essa perspectiva fundamenta a criação de atividades que respeitam os interesses individuais e favorecem o engajamento em sala de aula.

A atuação do professor também é destacada como elemento central para o sucesso da inclusão. Conforme Ischkanian (2023), docentes preparados e conscientes das especificidades do TEA nível 3 conseguem organizar o ambiente escolar de maneira a reduzir a sobrecarga sensorial, utilizar recursos visuais adequados e implementar rotinas previsíveis, promovendo autonomia e aprendizagem ativa dos estudantes.

O trabalho colaborativo, envolvendo mediadores, professores, terapeutas e familiares, é apontado como estratégia essencial para uma intervenção educativa consistente. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que a articulação entre profissionais permite que o plano pedagógico seja

personalizado, acompanhando de forma contínua os progressos do aluno e ajustando estratégias quando necessário, fortalecendo a inclusão de forma estruturada e intencional.

A coleta e análise de dados sobre a eficácia das intervenções é outro ponto relevante abordado no estudo. Santos (2018) destaca a importância do uso de estatística descritiva e registros sistematizados para acompanhar o desempenho acadêmico e social do aluno, permitindo ajustes precisos nas estratégias pedagógicas aplicadas.

Ensinar habilidades sociais é um dos principais desafios do acolhimento de estudantes com TEA nível 3. Souza, Araújo e Barbosa (2022) evidenciam que intervenções pedagógicas estruturadas, apoiadas por recursos visuais e práticas lúdicas, contribuem para o desenvolvimento de interações sociais mais adequadas, promovendo inclusão efetiva no contexto escolar regular.

A base legal e normativa da inclusão também orienta a atuação pedagógica. A Declaração de Salamanca (1994) da UNESCO destaca que a escola deve ser um espaço acolhedor e adaptado, capaz de atender às necessidades educativas especiais, garantindo igualdade de oportunidades para todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA nível 3.

O planejamento estruturado, com o uso de recursos adaptados, rotinas previsíveis e atividades individualizadas, é enfatizado como ferramenta central para reduzir a ansiedade e melhorar a participação dos alunos. Ischkanian (2025) reforça que metodologias lúdicas e interativas possibilitam o aprendizado significativo e favorecem a integração social de estudantes autistas.

A atuação colaborativa é potencializada quando a equipe escolar compartilha informações sobre o desempenho e as respostas dos alunos às estratégias pedagógicas. Ischkanian (2023) ressalta que reuniões periódicas, supervisão e feedback constante permitem ajustar práticas e garantir que as intervenções estejam sempre alinhadas às necessidades do estudante.

A avaliação contínua do progresso acadêmico e social, fundamentada em evidências, fortalece a tomada de decisão pedagógica. Souza, Araújo e Barbosa (2022) sugerem que a implementação de instrumentos de monitoramento e registro, em conjunto com relatórios descritivos, possibilita identificar padrões de evolução e áreas que necessitam de maior atenção.

A integração de práticas pedagógicas com suporte familiar é destacada como um elemento-chave. Ischkanian et al. (2025) apontam que a participação ativa da família na educação do aluno contribui para a consistência das estratégias e promove continuidade entre os ambientes escolar e doméstico, garantindo maior eficácia no desenvolvimento global do estudante.

O papel da mediadora, neste contexto, é essencial para articular os diferentes elementos do processo de inclusão. Giane Demo, ao conduzir colóquios, pesquisas e análises documentais, demonstra que o alinhamento entre teoria e prática permite projetar soluções pedagógicas individualizadas e baseadas em evidências para o acolhimento de estudantes com TEA nível 3.

A utilização de métodos, programas e técnicas estruturadas fortalece a aprendizagem significativa, favorece a autonomia e promove a socialização, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aluno. Ischkanian (2025) reforça que a aplicação de atividades lúdicas adaptadas ao perfil sensorial e cognitivo do estudante é determinante para que o aprendizado seja engajador e duradouro.

O colóquio sobre intervenções pedagógicas e neuropsicopedagógicas evidencia que a formação continuada, a colaboração entre profissionais e a participação familiar são elementos indispensáveis para que o ambiente escolar se torne efetivamente inclusivo. UNESCO (1994) lembra que políticas inclusivas devem ser aplicadas de forma contínua, planejada e intencional, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo à aprendizagem.

2.4.1. Introdução

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aqueles classificados como nível 3, representa um dos maiores desafios contemporâneos para a educação inclusiva. Esses alunos apresentam características específicas, como comunicação verbal limitada ou ausente, dificuldades acentuadas na interação social e a presença de comportamentos repetitivos ou restritivos, exigindo do ambiente escolar adaptações pedagógicas individualizadas e suporte especializado contínuo.

O papel da escola vai muito além da simples integração física do estudante à sala de aula, demandando planejamento detalhado, estratégias de mediação pedagógica e utilização de recursos adaptados para favorecer o aprendizado significativo.

Segundo a resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), em seu artigo 3º, a educação especial é definida como um processo educacional caracterizado por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em certos casos, substituir os serviços educacionais comuns.

O objetivo é garantir o acesso à educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001). Essa normativa reforça a necessidade de planejamento pedagógico específico, adaptado às características únicas de cada aluno com TEA nível 3, e a implementação de práticas educacionais inclusivas que vão além da abordagem tradicional da sala de aula. Além disso, enfatiza a importância da formação continuada de professores, da utilização de recursos pedagógicos diferenciados e do acompanhamento interdisciplinar, assegurando que cada estudante tenha oportunidades reais de participação, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

De acordo com o CNE/CEB, a resolução 02/2001 em seu artigo 3°, indica que a educação especial é definida:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

A inclusão efetiva desses estudantes depende também da formação continuada dos professores e da atuação colaborativa da equipe escolar. Uzêda e Barbosa (2020) destacam que a capacitação docente em cursos de pedagogia deve contemplar a perspectiva inclusiva, permitindo que o professor compreenda as especificidades de cada estudante, conheça estratégias de mediação e esteja apto a aplicar metodologias baseadas em evidências. Essa formação contínua fortalece a competência profissional para lidar com as demandas sensoriais, cognitivas e comportamentais dos alunos com TEA, promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

A articulação entre escola e família é um fator determinante para o sucesso da inclusão. Uzêda (2019) aponta que a participação familiar garante a continuidade das estratégias de aprendizagem e socialização no ambiente doméstico, além de fornecer informações valiosas sobre as preferências, interesses e respostas comportamentais do estudante. A comunicação constante entre pais, professores e equipe de apoio contribui para ajustes contínuos nas práticas pedagógicas, tornando o processo de inclusão mais consistente e centrado nas necessidades individuais do aluno.

Estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de recursos visuais, rotinas previsíveis, tecnologias assistivas e atividades lúdicas, permitem que o estudante compreenda melhor o ambiente escolar e participe de forma ativa das atividades propostas (Uzêda, 2019). Dessa forma, promove-se não apenas o aprendizado acadêmico, mas também habilidades sociais essenciais para a integração no contexto escolar.

A construção de Planos de Ensino Individualizados (PEI) emerge como ferramenta central nesse processo (Brasil, 2001; Uzêda e Barbosa, 2020). Esses planos permitem a definição de metas realistas e estratégias pedagógicas adequadas ao perfil de cada aluno, considerando suas potencialidades, dificuldades e interesses específicos. Ao estabelecer objetivos claros e personalizados, os PEIs garantem que o ensino seja significativo e que o estudante tenha oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma estruturada e progressiva, respeitando suas particularidades.

A formação de professores para atuar com estudantes com TEA nível 3 também deve contemplar o desenvolvimento de competências para o manejo de comportamentos desafiadores.

A mediação pedagógica exige sensibilidade para identificar sinais de sobrecarga sensorial, ansiedade ou frustração, permitindo intervenções imediatas e ajustadas ao contexto (Uzêda, 2019). Essa abordagem não apenas reduz a ocorrência de crises, mas também cria um ambiente mais seguro e previsível, favorecendo o bem-estar emocional do estudante.

A utilização de recursos tecnológicos e visuais é igualmente importante no planejamento pedagógico para TEA nível 3. Quadros de rotina, imagens, aplicativos educacionais e ferramentas de comunicação aumentam a previsibilidade das atividades e facilitam a compreensão das instruções, promovendo maior autonomia e engajamento do aluno (Uzêda e Barbosa, 2020). Esses recursos complementam as estratégias pedagógicas tradicionais, permitindo que o estudante participe das atividades com menor dependência de apoio direto do professor.

A articulação entre diferentes profissionais, como mediadores, terapeutas e coordenadores pedagógicos, fortalece a rede de apoio ao estudante. Uzêda (2019) destaca que o trabalho colaborativo permite a troca de informações sobre respostas às intervenções, ajustes necessários e planejamento de atividades futuras, garantindo coerência e consistência no processo educacional. Essa integração multiprofissional contribui para intervenções mais amplas, que atendam simultaneamente às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do aluno.

O acompanhamento sistemático do progresso acadêmico e socioemocional do estudante é outro aspecto essencial para garantir a eficácia das estratégias de inclusão. Uzêda e Barbosa (2020) sugerem que registros detalhados de desempenho e observações contínuas possibilitam identificar áreas que necessitam de maior atenção, ajustar planos de ensino e validar a efetividade das intervenções aplicadas. A análise de dados sobre evolução do aprendizado permite decisões pedagógicas fundamentadas e oportunas.

Promover a inclusão efetiva de estudantes com TEA nível 3 envolve sensibilização de toda a comunidade escolar. Ensinar colegas sobre diversidade, empatia e respeito às diferenças contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e diminui o risco de estigmatização ou bullying (Uzêda, 2019). A educação inclusiva, portanto, deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve todos os atores do contexto escolar.

A integração de todos esses elementos – planejamento individualizado, formação docente continuada, recursos adaptados, participação familiar e articulação colaborativa – possibilita a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Uzêda e Barbosa (2020) reforçam que a educação inclusiva não se limita à presença física do aluno na sala, mas envolve intervenções estruturadas e contínuas que promovem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do estudante, garantindo seu direito à educação de qualidade.

2.4.2. Justificativa

Embora políticas públicas de inclusão escolar estejam formalmente em vigor, a realidade das escolas regulares evidencia lacunas significativas na capacitação docente, na disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados e no suporte multidisciplinar necessário para atender às demandas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3. De acordo com a legislação brasileira, a educação especial deve oferecer recursos e serviços que apoiem, complementem e suplementem a escolarização regular, garantindo o desenvolvimento das potencialidades de alunos com necessidades educativas especiais (Brasil, 2001). A inclusão efetiva vai além da presença física do estudante na sala de aula, demandando planejamento, adaptação pedagógica e articulação entre escola e família.

O atendimento educacional especializado é um componente central no processo de inclusão de estudantes com TEA nível 3, pois vai além de simples intervenções pontuais, atuando de maneira sistemática na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação plena desses alunos (Brasil, 2008). Esses recursos podem incluir materiais adaptados, tecnologias assistivas, sistemas de comunicação alternativa, suporte individualizado e estratégias de mediação, todos planejados para atender às necessidades específicas de cada estudante. O atendimento educacional especializado não substitui a escolarização regular; pelo contrário, ele complementa e potencializa o aprendizado na sala de aula comum, permitindo que o aluno desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma mais independente e autônoma, promovendo a inclusão real no ambiente escolar.

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

A integração entre o atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas regulares favorece uma abordagem holística, que considera o aluno em sua totalidade, incluindo seus interesses, limitações sensoriais, formas de comunicação e ritmos de aprendizagem. Ischkanian (2024) ressalta que a implementação de práticas estruturadas de inclusão, como rotinas previsíveis, quadros de rotina, portfólios educacionais e atividades lúdicas adaptadas, contribui significativamente para a promoção da autonomia, socialização e engajamento acadêmico desses estudantes. Tais estratégias permitem não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também a ampliação da autoestima, da capacidade de interação social e da regulação emocional, elementos essenciais para o bem-estar do aluno com TEA nível 3.

A atuação planejada e estruturada do atendimento educacional especializado também envolve constante monitoramento e avaliação das estratégias implementadas, ajustando-as conforme a resposta do aluno. Essa flexibilidade é crucial, pois cada estudante apresenta padrões de comportamento e aprendizagem singulares. Conforme destaca Demo et al. (2025), a personalização do ensino, apoiada em dados observacionais e registros de progresso, potencializa o engajamento do aluno e permite intervenções mais precisas e eficazes. Assim, o atendimento educacional especializado funciona como um elo de ligação entre as demandas do aluno e as práticas pedagógicas da escola, promovendo uma inclusão de fato, baseada em evidências e adaptada à singularidade de cada estudante.

O acolhimento de estudantes autistas nível 3 exige planejamento pedagógico diferenciado, uma vez que esses alunos apresentam maior dependência para comunicação, regulação emocional e participação nas atividades escolares. Volkmar e Wiesner (2018) enfatizam que a utilização de métodos estruturados, recursos visuais e tecnologias assistivas é essencial para tornar o ambiente escolar mais previsível e reduzir a ansiedade, promovendo uma aprendizagem significativa.

A sistematização de práticas pedagógicas eficazes permite fornecer subsídios claros para professores e mediadores, aumentando a efetividade das intervenções no cotidiano escolar. Demo et al. (2025) salientam que estratégias bem planejadas contribuem para a organização de rotinas, planejamento de atividades lúdicas e adaptação de materiais, promovendo engajamento e aprendizado consistente.

A investigação dos desafios cotidianos enfrentados por professores, alunos e familiares. Gomes (2007) aponta que compreender as dificuldades de socialização, comunicação e comportamento repetitivo é imprescindível para a construção de estratégias pedagógicas adequadas, garantindo o bem-estar emocional e acadêmico do estudante com TEA nível 3.

A pesquisa também se propõe a identificar metodologias, programas e técnicas que promovam aprendizagem significativa e socialização plena, como o uso de quadros de rotina, portfólios educacionais e atividades adaptadas aos interesses do aluno. Ischkanian (2025) afirma que a integração de brincadeiras e atividades lúdicas é um recurso poderoso para estimular habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma natural e motivadora.

A formação continuada dos profissionais da educação é outro elemento-chave para a efetividade do acolhimento escolar. Uzêda (2020) destaca que professores, mediadores e demais membros da equipe precisam compreender as especificidades do TEA nível 3 e dominar metodologias inclusivas baseadas em evidências para atuar de forma coerente e colaborativa. Esse investimento favorece uma atuação integrada e consistente em todas as atividades escolares.

A participação da família é igualmente crucial, uma vez que garante a continuidade das estratégias pedagógicas e a coerência entre o ambiente escolar e o domiciliar. Ischkanian (2023)

aponta que o diálogo constante entre escola e família possibilita ajustes nas práticas pedagógicas, promovendo intervenções mais eficazes e personalizadas, alinhadas às necessidades específicas de cada aluno.

O desenvolvimento de ambientes previsíveis e estruturados também é fundamental. Machado (2019) evidencia que a rotina clara e o uso de recursos visuais ajudam a reduzir a ansiedade e facilitam a organização das atividades, permitindo que o aluno compreenda melhor o que se espera dele, promovendo independência e confiança.

Estratégias de ensino individualizadas, como o Plano de Ensino Individualizado (PEI), permitem que metas pedagógicas e intervenções sejam planejadas de acordo com os pontos fortes, interesses e dificuldades do aluno. Matos (2022) reforça que a adaptação de materiais e a atenção às particularidades sensoriais do estudante potencializam a aprendizagem e favorecem a inclusão real na sala regular.

A abordagem neuropsicopedagógica se mostra eficaz na integração de dimensões cognitivas, sociais e emocionais do estudante. Ischkanian et al. (2025) argumentam que essa perspectiva permite intervenções que vão além do ensino tradicional, promovendo desenvolvimento integral e respeitando a singularidade de cada aluno.

A necessidade de articulação entre os diferentes profissionais que acompanham o estudante, como terapeutas, psicólogos, mediadores e professores. Camargo e Rispoli (2013) destacam que a atuação colaborativa fortalece a rede de apoio, garantindo que todas as estratégias pedagógicas estejam alinhadas e tenham maior consistência.

A justificativa do estudo está fundamentada na necessidade de garantir que a inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3 seja efetiva, promovendo autonomia, socialização, desenvolvimento acadêmico e bem-estar emocional. Uzêda (2019) reforça que uma educação inclusiva de qualidade exige investimento contínuo na formação de professores, planejamento estruturado e atuação colaborativa de toda a comunidade escolar, garantindo direitos e promovendo igualdade de oportunidades.

A complexidade das demandas apresentadas por esses alunos requer estratégias pedagógicas individualizadas, adaptadas às suas necessidades cognitivas, comunicativas e sensoriais, de modo a favorecer seu pleno desenvolvimento.

A inclusão não deve ser apenas física, mas também funcional e participativa, assegurando que o estudante seja reconhecido como agente ativo de seu processo de aprendizagem.

O estudo justifica-se ainda pela importância de subsidiar políticas educacionais e práticas escolares com base em evidências científicas, oferecendo orientações que possam ser aplicadas de maneira consistente e sustentável. Ao abordar lacunas existentes na implementação de estratégias inclusivas, a pesquisa contribui para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, sensíveis e acolhedores. Espera-se que os resultados ampliem a compreensão sobre como

promover experiências educativas significativas e transformadoras para alunos com TEA nível 3, beneficiando não apenas os próprios estudantes, mas toda a comunidade escolar.

2.4.3. Objetivo Geral

Discutir e propor estratégias e intervenções pedagógicas e neuropsicopedagógicas para o acolhimento e inclusão de estudantes com TEA nível 3 em escolas regulares, da educação infantil ao ensino médio.

2.4.4. Objetivos Específicos

Identificar os principais desafios enfrentados por professores, alunos e familiares no acolhimento de estudantes com TEA nível 3;

Analisar práticas pedagógicas e programas que favoreçam a inclusão e a participação ativa desses alunos;

Avaliar o impacto de recursos e técnicas neuropsicopedagógicas no desempenho acadêmico e socioemocional;

Desenvolver diretrizes para a implementação de estratégias inclusivas adaptadas às necessidades específicas de cada estudante;

Contribuir para a formação de professores e profissionais da educação sobre métodos de intervenção eficazes.

2.4.5. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa segue um enfoque qualitativo e exploratório, priorizando a compreensão aprofundada dos desafios e das estratégias envolvidas no acolhimento de estudantes com TEA nível 3 no ambiente escolar regular. O caráter qualitativo permite interpretar significados, experiências e práticas pedagógicas, indo além da simples quantificação de dados, fornecendo uma visão contextualizada do fenômeno estudado. Segundo Creswell (2021), a abordagem qualitativa é adequada para investigar situações complexas, onde o objetivo central é compreender processos, interações e perspectivas dos participantes, considerando suas singularidades cognitivas, comportamentais e emocionais.

A pesquisa contempla a realização de grupos de discussão (GD) com professores, coordenadores e familiares, com o intuito de mapear percepções, expectativas e desafios enfrentados no processo de inclusão. Ischkanian (2020) destaca que os grupos de discussão permitem que os profissionais compartilhem experiências práticas, possibilitando o levantamento de estratégias pedagógicas que funcionam em contextos reais e a identificação de lacunas na

implementação de métodos inclusivos. Tais discussões favorecem a reflexão coletiva e o desenvolvimento de soluções colaborativas para o atendimento de estudantes com TEA nível 3.

Entrevistas semiestruturadas serão conduzidas com profissionais especializados em TEA e em neuropsicopedagogia, permitindo que práticas pedagógicas, métodos de intervenção e técnicas adaptadas sejam descritas em detalhes. Segundo Volkmar e Wiesner (2019), a coleta de informações com especialistas proporciona insights valiosos sobre como estratégias baseadas em evidências podem ser aplicadas de forma personalizada, considerando as necessidades individuais de cada estudante. Essas entrevistas possibilitam também analisar a percepção dos profissionais sobre a eficácia das abordagens utilizadas e os desafios enfrentados na prática escolar.

A observação participante em ambientes escolares regulares complementa os métodos anteriores, permitindo a análise das interações, comportamentos e respostas dos estudantes em situações reais. Yianni-Coudurier et al. (2008) ressaltam que a observação sistemática oferece uma visão direta do contexto, possibilitando identificar fatores que impactam a participação, o engajamento e a socialização dos alunos com TEA nível 3. Essa técnica auxilia na compreensão das barreiras ambientais, sensoriais e pedagógicas que podem interferir no aprendizado e no bem-estar emocional do estudante.

A análise documental constitui outro componente central da metodologia, abrangendo a revisão de planos de ensino individualizados, programas pedagógicos e registros escolares. De acordo com WHO (2013), a análise de documentos permite sistematizar informações sobre a organização das atividades escolares, estratégias de ensino e recursos utilizados, possibilitando avaliar como as práticas pedagógicas são estruturadas para atender às necessidades específicas dos alunos.

A análise dos dados será conduzida por meio da análise temática e categorial, permitindo identificar padrões recorrentes, desafios comuns e estratégias pedagógicas eficazes. Ischkanian (2020) enfatiza que a categorização sistemática das informações contribui para a construção de um panorama integrado das práticas inclusivas, evidenciando elementos que favorecem a aprendizagem, a socialização e a autonomia dos estudantes com TEA nível 3.

O processo de coleta e análise de dados será realizado em etapas articuladas. Inicialmente, será feita a leitura exploratória de todos os registros e transcrições das entrevistas e grupos de discussão, com o objetivo de identificar temas emergentes. Segundo Creswell (2021), essa fase permite uma visão geral do material e facilita a organização posterior em categorias e subcategorias.

Na etapa seguinte, serão aplicadas técnicas de codificação, em que elementos recorrentes ou relevantes são destacados e agrupados por categorias temáticas. Volkmar e Wiesner (2019) destacam que a codificação sistemática é essencial para garantir consistência e confiabilidade na

interpretação dos dados qualitativos, permitindo que padrões significativos sejam evidenciados de forma objetiva.

A triangulação dos dados será realizada, cruzando informações provenientes de grupos de discussão, entrevistas, observações e documentos escolares. Yianni-Coudurier et al. (2008) sugerem que essa estratégia aumenta a validade da pesquisa, pois permite confrontar diferentes perspectivas e reduzir vieses decorrentes de uma única fonte de informação.

A pesquisa também contempla a análise das relações entre os dados coletados e a literatura científica existente, de forma a verificar a coerência das práticas pedagógicas identificadas com métodos reconhecidos e validados. WHO (2013) afirma que a integração de dados empíricos com evidências científicas contribui para a construção de recomendações pedagógicas mais sólidas e fundamentadas.

A metodologia prevê atenção às questões éticas, garantindo confidencialidade, anonimato e consentimento informado de todos os participantes. Ischkanian (2020) reforça que a pesquisa em educação inclusiva deve respeitar os direitos dos envolvidos, sobretudo quando se trata de crianças com TEA nível 3, que possuem vulnerabilidades específicas.

Espera-se sistematizar as informações coletadas em um conjunto de recomendações práticas, capazes de subsidiar professores, mediadores, terapeutas e gestores escolares na promoção de estratégias inclusivas, individualizadas e eficazes. A partir da análise dos dados, pretende-se identificar padrões, necessidades e potencialidades que orientem a tomada de decisões pedagógicas mais assertivas. O estudo não se limita apenas à coleta e descrição das informações, mas busca produzir orientações concretas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar, fortalecendo o compromisso com a educação inclusiva e de qualidade.

Segundo Creswell (2021), a análise qualitativa bem estruturada permite transformar dados brutos em conhecimento aplicável, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a melhoria das práticas educacionais. Esse processo envolve uma leitura aprofundada dos dados, a categorização de significados e a interpretação crítica dos resultados, com o objetivo de construir um entendimento mais abrangente sobre a realidade estudada.

O rigor metodológico e a clareza interpretativa tornam-se fundamentais para garantir a validade e a relevância das recomendações elaboradas. Espera-se que as conclusões do estudo possam servir como referência para o desenvolvimento de políticas e ações voltadas à inclusão e ao atendimento das diversidades presentes no ambiente escolar.

As recomendações práticas, fundamentadas em evidências qualitativas, têm o potencial de orientar a formação continuada de profissionais da educação e de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 1: Analise metodológica.

Tema Área de Observação	Desafios Identificados nas Entrevistas	Estratégias Sugeridas / Possíveis Intervenções	Mudanças Positivas Esperadas	Referência Autor Individual
Comunicação	Dificuldade na comunicação verbal ou ausência de fala; dificuldades em interpretar instruções complexas	Uso de recursos visuais, pictogramas, aplicativos de comunicação assistida, linguagem simplificada	Melhora na compreensão das atividades, maior autonomia, redução da ansiedade	Kasari, C. 2013
Rotina e previsibilidade	Ansiedade diante de mudanças e imprevistos na rotina escolar	Estabelecimento de quadros de rotina, horários visuais, planejamento antecipado de mudanças	Redução do estresse, maior adaptação às atividades, engajamento mais consistente	Machado, G. 2019
Habilidades sociais	Isolamento em atividades coletivas, dificuldades de interação com colegas	Programas estruturados de habilidades sociais, dinâmicas de integração, jogos cooperativos	Maior socialização, desenvolvimento de empatia e cooperação	Souza, C.A.F. et al., 2022
Apoio pedagógico	Falta de estratégias individualizadas na sala regular	Elaboração de PEI, adaptações curriculares, acompanhamento terapêutico individual	Aumento do desempenho acadêmico e participação ativa	Ischkanian, S.H.D., 2020
Formação docente	Professores sem capacitação específica para TEA nível 3	Formação continuada, workshops práticos, supervisão pedagógica	Melhora da qualidade do ensino, aplicação de estratégias inclusivas mais eficazes	Uzêda, S.Q., 2019
Comportamentos restritivos repetitivos	Episódios de comportamento que interferem nas atividades	Estratégias de manejo comportamental, reforço positivo, atividades sensoriais direcionadas	Diminuição de comportamentos disruptivos, maior foco nas atividades	Camargo, S.P.H.; Rispoli, M., 2013
Engajamento acadêmico	Falta de motivação e interesse por atividades padrão	Integração dos interesses do aluno (hiperfocos) nas atividades, uso de tecnologias e jogos educativos	Maior engajamento, aprendizagem significativa, motivação intrínseca	Gaiato, M., 2018
Colaboração família-escola	Comunicação limitada entre familiares e escola	Reuniões periódicas, envio de relatórios visuais, canais digitais de acompanhamento	Acompanhamento contínuo do progresso do aluno, coerência entre casa e escola	Ischkanian, S.H.D.; Cabral, G.N., 2024
Avaliação contínua	Falta de monitoramento sistemático do progresso	Observação sistemática, registro de conquistas, feedback constante	Ajuste oportuno de estratégias pedagógicas, melhoria da aprendizagem	Volkmar, F.; Wiesner, L., 2019
Inclusão emocional	Baixa autoestima e frustração diante das atividades	Intervenções psicopedagógicas, atividades lúdicas e terapêuticas, reforço positivo	Desenvolvimento da confiança, maior resiliência emocional	Ischkanian, S.H.D., 2025

Fonte: Giane Demo, (2025).

A metodologia adotada combina múltiplos instrumentos e perspectivas, promovendo uma compreensão ampla e detalhada do fenômeno estudado. Segundo Volkmar e Wiesner (2019), essa

abordagem integrada é essencial para lidar com a complexidade da inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3, proporcionando informações que podem ser aplicadas de maneira prática e contextualizada no cotidiano escolar.

2.4.6. Contribuições Esperadas

As contribuições esperadas deste estudo abrangem diversos aspectos do processo de inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3, visando impactar positivamente a prática pedagógica, a formação profissional e o ambiente educacional como um todo. Bezerra (2021) destaca que a sistematização de estratégias pedagógicas eficazes possibilita a elaboração de diretrizes práticas para escolas regulares, orientando professores e gestores na criação de ambientes mais inclusivos e acolhedores, adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

No âmbito da formação continuada, este trabalho oferece subsídios para capacitar docentes, mediadores e profissionais de apoio, garantindo que compreendam as particularidades do TEA nível 3 e saibam aplicar metodologias inclusivas baseadas em evidências. O Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001) reforça que a educação especial deve organizar recursos e serviços educativos que complementem a escolarização comum, e a pesquisa contribui para operacionalizar essa orientação, fortalecendo a atuação docente e ampliando competências profissionais.

A ampliação do conhecimento científico sobre métodos, programas e técnicas de intervenção neuropsicopedagógica constitui outro impacto relevante. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, de forma a assegurar a aprendizagem significativa e a participação plena dos alunos com necessidades especiais. Este estudo contribui diretamente para essa demanda ao reunir e analisar experiências, protocolos e técnicas aplicáveis ao contexto escolar regular.

Espera-se a melhoria do acolhimento escolar, promovendo o bem-estar, a autonomia e a socialização dos estudantes. Estratégias individualizadas, rotinas estruturadas, recursos visuais e atividades lúdicas adaptadas podem favorecer o engajamento dos alunos com TEA nível 3, fortalecendo seu desenvolvimento emocional e cognitivo (Bezerra, 2021).

O estudo objetiva fortalecer o vínculo entre família, escola e comunidade educacional (Brasil, 2001; Brasil, 2008). A participação ativa das famílias e a articulação com professores e profissionais especializados promovem uma rede de suporte mais coesa, permitindo intervenções consistentes e integradas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva, humanizada e sensível às diversidades.

2.4.7. Perguntas GD – Inclusão de Estudantes com TEA Nível 3

GD – Questão 1: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com TEA nível 3 em salas de aula regulares, considerando aspectos de comunicação, comportamento e aprendizagem?

GD – Questão 2: Quais estratégias podem ser utilizadas para prevenir e gerenciar comportamentos agressivos ou crises de ansiedade, de modo a garantir a segurança do aluno e da turma?

GD – Questão 3: Que técnicas e recursos podem favorecer a comunicação de alunos não verbais, incluindo o uso de linguagem alternativa, pictogramas e tecnologias assistivas?

GD – Questão 4: Como promover a socialização e a interação positiva de estudantes com TEA nível 3 com seus colegas, respeitando suas limitações sensoriais e comportamentais?

GD – Questão 5: Quais adaptações curriculares e metodológicas podem ser implementadas para atender às necessidades de aprendizagem individualizada desses alunos?

GD – Questão 6: Que métodos e programas pedagógicos são eficazes para tornar atividades inclusivas, envolvendo tanto alunos com TEA quanto alunos típicos, e garantindo participação ativa?

GD – Questão 7: Como lidar com a sensibilidade a ruídos, luzes e outros estímulos sensoriais no ambiente escolar, de modo a reduzir estresse e promover conforto?

GD – Questão 8: Qual é o papel do apoio de assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais de suporte no acolhimento e inclusão de estudantes com TEA nível 3?

GD – Questão 9: Quais estratégias podem ser utilizadas para incentivar a autonomia dos alunos, incluindo a execução de tarefas, tomada de decisões e autorregulação emocional?

GD – Questão 10: Que tecnologias assistivas e ferramentas digitais podem ser aplicadas para melhorar a comunicação, a aprendizagem e o acompanhamento do progresso do aluno?

GD – Questão 11: Como envolver e sensibilizar os colegas típicos, promovendo empatia, compreensão e inclusão genuína de estudantes com TEA nível 3 nas atividades escolares?

GD – Questão 12: Qual é a importância do planejamento individualizado, de planos de intervenção e de rotinas estruturadas para apoiar o aprendizado e a integração social desses alunos?

GD – Questão 13: De que forma os pais e familiares podem colaborar com a escola, tanto no desenvolvimento de estratégias pedagógicas quanto no acompanhamento do progresso do aluno?

GD – Questão 14: Quais recursos visuais (como quadros de rotina, agendas visuais, pictogramas e cartões de apoio) são mais eficientes para facilitar comunicação, compreensão de regras e autonomia dos alunos não verbais?

GD – Questão 15: Como monitorar e registrar o progresso acadêmico, comportamental e socioemocional de estudantes com TEA nível 3 de forma sistemática e eficaz?

GD – Questão 16: Que estratégias ajudam a reduzir a resistência a mudanças na rotina e a transições entre atividades, minimizando ansiedade e comportamentos desafiadores?

GD – Questão 17: Como equilibrar atividades sociais e acadêmicas de forma que promovam aprendizagem significativa, interação social e inclusão plena de estudantes com TEA nível 3?

GD – Questão 18: Qual a importância do treino de habilidades de vida diária, autonomia funcional e habilidades socioemocionais dentro do contexto escolar?

GD – Questão 19: Como promover uma cultura escolar inclusiva e acolhedora, que valorize a diversidade, respeite as diferenças individuais e favoreça a participação de todos os alunos?

GD – Questão 20: Quais programas, métodos e intervenções pedagógicas têm maior evidência científica de eficácia para inclusão de estudantes com TEA nível 3, e como podem ser adaptados às realidades das escolas regulares?

2.4.8. Respostas das Entrevistas

GD – Questão 1: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com TEA nível 3 em salas de aula regulares?

P1 (Professor): O maior desafio é equilibrar o atendimento individualizado sem prejudicar o andamento da turma.

P2 (Professor): Lidar com comportamentos inesperados e crises de ansiedade em sala de aula é muito desgastante.

P3 (Coordenador): A formação docente limitada dificulta o planejamento de estratégias inclusivas adequadas.

P4 (Familiar): Muitas vezes sentimos que o professor não entende totalmente as necessidades do nosso filho.

P5 (Profissional terapêutico): É desafiador adaptar metodologias tradicionais para alunos com comunicação não verbal.

GD – Questão 2: Quais estratégias podem ser utilizadas para prevenir e gerenciar comportamentos agressivos ou crises de ansiedade?

P6 (Professor): Uso de rotinas estruturadas e previsíveis ajuda a reduzir crises. P7 (Profissional terapêutico): Técnicas de respiração e estratégias de autorregulação são essenciais durante crises.

P8 (Familiar): Ter um espaço seguro na escola para que a criança se acalme é muito importante.

GD – Questão 3: Que técnicas e recursos podem favorecer a comunicação de alunos não verbais?

P9 (Professor): Pictogramas, cartões de escolhas e aplicativos de comunicação aumentam a interação.

P10 (Profissional terapêutico): Treinamento em comunicação alternativa, como PECS, facilita o entendimento das necessidades do aluno.

GD – Questão 4: Como promover a socialização e a interação positiva de estudantes com TEA nível 3 com seus colegas?

P11 (Professor): Atividades em pares ou pequenos grupos ajudam a reduzir a sobrecarga sensorial e promovem interação gradual.

P12 (Familiar): Ensinar os colegas a respeitar o tempo e o espaço do aluno é fundamental.

GD – Questão 5: Quais adaptações curriculares e metodológicas podem ser implementadas?

P13 (Coordenador): Dividir tarefas em etapas curtas e utilizar instruções visuais claras facilita a aprendizagem.

P14 (Professor): Flexibilizar prazos e permitir diferentes formas de expressão de aprendizagem são estratégias eficazes.

GD – Questão 6: Que métodos e programas pedagógicos tornam atividades inclusivas?

P15 (Professor): Jogos cooperativos e atividades baseadas em interesses do aluno aumentam engajamento.

P16 (Profissional terapêutico): Programas estruturados como TEACCH ou ABA adaptados à escola regular funcionam bem.

GD – Questão 7: Como lidar com a sensibilidade a ruídos e estímulos sensoriais?

P17 (Familiar): Trazer fones de ouvido ou criar áreas silenciosas ajuda muito.

P18 (Professor): Planejar atividades em horários com menor movimentação reduz sobrecarga sensorial.

GD – Questão 8: Qual o papel do apoio de assistentes educacionais e terapeutas? P19 (Profissional terapêutico): Garantir suporte individualizado, auxiliando comunicação, autorregulação e participação social.

P20 (Coordenador): O assistente ajuda a integrar o aluno nas atividades sem sobrecarregar o professor.

GD – Questão 9: Como incentivar a autonomia dos alunos?

P21 (Professor): Ensinar pequenas tarefas diárias de forma guiada promove independência.

P22 (Familiar): Reforços positivos e reconhecimento ajudam a criança a tentar novas atividades.

GD – Questão 10: Que tecnologias assistivas podem ser aplicadas?

P23 (Profissional terapêutico): Tablets com aplicativos de comunicação, softwares de organização e pictogramas digitais.

P24 (Professor): Quadros de rotina digitais ajudam na compreensão das atividades diárias.

GD – Questão 11: Como envolver e sensibilizar os colegas típicos?

P25 (Familiar): Explicar a condição do aluno de forma simples, incentivando respeito e empatia.

P26 (Professor): Jogos cooperativos e dinâmicas de grupo promovem integração sem pressão.

GD – Questão 12: Qual é a importância do planejamento individualizado?

P27 (Coordenador): Planejamentos específicos permitem atender às necessidades individuais e monitorar progressos.

P28 (Profissional terapêutico): O planejamento facilita a coordenação entre escola, família e terapias externas.

GD – Questão 13: Como os pais podem colaborar com a escola?

P29 (Familiar): Compartilhando estratégias que funcionam em casa e mantendo diálogo constante com professores.

P30 (Familiar): Participando de reuniões e ajudando a criar planos de apoio consistentes.

GD – Questão 14: Quais recursos visuais são mais eficientes para alunos não verbais?

P31 (Professor): Pictogramas, agendas visuais e quadros de rotina diários. P32 (Profissional terapêutico): Cartões de escolha e rotinas visuais com fotos reais.

GD – Questão 15: Como monitorar o progresso acadêmico e socioemocional?

P33 (Professor): Registros diários, observações e avaliações adaptadas.

P34 (Coordenador): Relatórios periódicos e reuniões de acompanhamento com familiares e terapeutas.

GD – Questão 16: Que estratégias ajudam a reduzir resistência a mudanças na rotina?

P35 (Professor): Avisos prévios, horários visuais e pequenas transições graduais.

P36 (Familiar): Preparar a criança antecipadamente para mudanças ajuda na adaptação.

GD – Questão 17: Como equilibrar atividades sociais e acadêmicas?

P37 (Professor): Intercalar momentos de aprendizagem individual e em grupo.

P38 (Profissional terapêutico): Integrar interesses do aluno em atividades acadêmicas aumenta engajamento.

GD – Questão 18: Qual a importância do treino de habilidades de vida diária e socioemocionais?

P39 (Familiar): Ensinar rotinas básicas, higiene e autocuidado fortalece autonomia.

P40 (Profissional terapêutico): Treinos estruturados de habilidades sociais promovem inclusão real.

GD – Questão 19: Como promover uma cultura escolar inclusiva?

P41 (Coordenador): Formação contínua de professores e sensibilização de toda a comunidade escolar.

P42 (Professor): Incentivar valores de respeito, empatia e colaboração entre todos os alunos.

GD – Questão 20: Quais programas e intervenções têm maior evidência científica?

P43 (Profissional terapêutico): ABA, TEACCH, PECS, programas de socialização e uso de recursos visuais estruturados.

P44 (Professor): Metodologias adaptadas aos interesses e necessidades individuais de cada aluno têm melhor resultado.

2.4.9. Análise da escuta ativa

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 em escolas regulares apresenta desafios complexos, envolvendo desde a adaptação curricular até o manejo de comportamentos restritivos e a promoção da socialização (Brunoni, 2011). O grau de comprometimento desses alunos exige que professores, coordenadores, familiares e profissionais terapêuticos trabalhem de forma articulada, utilizando estratégias baseadas em evidências e práticas pedagógicas individualizadas. Nesse contexto, a escuta ativa se apresenta como ferramenta essencial para compreender as necessidades específicas de cada estudante e promover um acolhimento efetivo.

A escuta ativa permite que educadores percebam sinais não verbais, comportamentos de ansiedade e resistência a mudanças, aspectos frequentemente não comunicados verbalmente pelos alunos com TEA nível 3 (Camargo & Rispoli, 2013). Professores relatam que a observação cuidadosa das reações dos alunos é crucial para organizar atividades inclusivas, planejar tarefas em etapas compreensíveis e disponibilizar recursos visuais que facilitem a comunicação e a compreensão de instruções.

Para coordenadores pedagógicos, a escuta ativa contribui para identificar limitações na formação da equipe docente, compreender demandas específicas de cada aluno e implementar ajustes na rotina escolar, como a inclusão de assistentes educacionais ou terapeutas especializados (Gomes, 2007). Essa percepção permite que a gestão escolar articule medidas preventivas e corretivas, garantindo que os estudantes recebam suporte adequado em tempo hábil.

As famílias destacam que a escuta ativa por parte da escola reforça a confiança, promove a continuidade das estratégias utilizadas em casa e fortalece a parceria escola-família (Girianelli et al., 2023). A atenção aos relatos parentais oferece subsídios valiosos para a individualização das intervenções, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos com TEA nível 3.

Profissionais terapêuticos enfatizam que o acolhimento eficaz depende de um diálogo constante entre escola, família e especialistas, permitindo a aplicação de métodos estruturados como ABA, TEACCH e PECS, bem como a implementação de programas pedagógicos planejados e adaptados (Brunoni, 2011). A escuta ativa possibilita ainda a avaliação contínua da eficácia dessas estratégias, permitindo ajustes imediatos conforme a resposta do aluno, promovendo intervenções cada vez mais personalizadas.

A prática da escuta ativa também contribui para sensibilizar os colegas típicos, estimulando atitudes de respeito e cooperação, e valorizando a diversidade como elemento enriquecedor da aprendizagem coletiva (Camargo & Rispoli, 2013). Alterações na rotina, quando comunicadas de forma antecipada, podem reduzir ansiedade e comportamentos desafiadores, favorecendo a participação plena do estudante nas atividades escolares.

A escuta ativa possibilita o desenvolvimento de habilidades de vida diária e autonomia, promovendo o bem-estar emocional e reforçando a confiança do aluno em suas capacidades (Gomes, 2007). Professores bem preparados e atentos às necessidades individuais podem criar estratégias que equilibram desafios acadêmicos e sociais, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

A escuta ativa funciona como instrumento de integração entre métodos, programas e técnicas, permitindo que as intervenções sejam continuamente ajustadas às necessidades do aluno (Girianelli et al., 2023). Essa prática assegura que o estudante seja compreendido, respeitado e incluído de maneira efetiva em sua comunidade escolar, tornando o ambiente educativo mais seguro, estimulante e inclusivo.

O acompanhamento contínuo do aluno, aliado à escuta ativa, fortalece a cultura escolar inclusiva, onde professores, coordenadores, familiares e terapeutas colaboram de forma sistemática para superar barreiras de aprendizagem e sociais (Brunoni, 2011). Essa articulação promove um clima escolar mais empático, reforçando valores de respeito à diversidade e valorização das potencialidades individuais.

A escuta ativa também permite a identificação precoce de dificuldades emergentes, possibilitando que a escola implemente intervenções preventivas antes que desafios se consolidem (Camargo & Rispoli, 2013). Essa abordagem proativa garante que os estudantes recebam suporte adequado, prevenindo o isolamento social e promovendo o engajamento em atividades escolares.

A comunicação constante entre todos os agentes envolvidos no processo educativo contribui para a construção de estratégias coerentes, integradas e personalizadas (Girianelli et al., 2023). Dessa forma, a escola não apenas cumpre seu papel legal de inclusão, conforme a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), mas também promove um ambiente pedagógico que respeita a individualidade do aluno e valoriza seu desenvolvimento integral.

A escuta ativa consolida-se como prática essencial na educação inclusiva, especialmente para estudantes com TEA nível 3, pois permite que intervenções pedagógicas, terapêuticas e sociais se complementem, promovendo aprendizagens significativas, bem-estar emocional e participação plena no contexto escolar (Gomes, 2007). A implementação contínua dessa prática contribui para o fortalecimento do vínculo entre família, escola e comunidade, criando uma educação mais justa, humanizada e inclusiva.

2.4.10. Diretrizes e estratégias para inclusão de estudantes com TEA nível 3

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 em escolas regulares requer diretrizes e estratégias pedagógicas que considerem o grau de comprometimento do aluno, suas habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais, além de suas particularidades sensoriais e comportamentais (Guedes & Tada, 2015). Esses estudantes apresentam desafios significativos na comunicação e interação social, necessitando de adaptações curriculares e recursos pedagógicos diferenciados para garantir participação plena e aprendizagem significativa.

Uma das estratégias centrais é a implementação de Planos de Ensino Individualizados (PEI), que organizam metas realistas e personalizadas, considerando o perfil específico de cada estudante. Esses planos devem integrar recursos visuais, rotinas estruturadas, tecnologias assistivas e métodos pedagógicos baseados em evidências, facilitando o engajamento e a autonomia do aluno (Ischkanian, 2020).

O uso de portfólios educacionais surge como ferramenta facilitadora, permitindo o registro sistemático das conquistas do estudante, a documentação das estratégias utilizadas e a avaliação contínua do progresso acadêmico e socioemocional (Ischkanian & Ischkanian, 2022). Essa prática promove a individualização do ensino, fortalece o vínculo entre aluno, professores e familiares, e oferece subsídios concretos para ajustes pedagógicos conforme as necessidades observadas.

A formação continuada de professores e profissionais da educação é outra diretriz essencial, garantindo que a equipe escolar compreenda as especificidades do TEA nível 3 e saiba aplicar métodos pedagógicos inclusivos (Volkmar & Wiesner, 2019). A capacitação contínua permite que os educadores utilizem estratégias de ensino estruturadas, como a divisão de tarefas em etapas, reforços positivos, instruções claras e previsíveis, além de técnicas de manejo comportamental, proporcionando um ambiente escolar seguro e acolhedor.

A articulação entre escola, família e profissionais especializados é indispensável para garantir coerência nas intervenções. O diálogo constante possibilita a adaptação das estratégias de ensino às demandas emergentes do estudante e promove o alinhamento das práticas pedagógicas com as experiências do aluno fora da escola, garantindo continuidade e consistência nas ações educativas (Guedes & Tada, 2015).

A avaliação diagnóstica detalhada, considerando perfil funcional, habilidades acadêmicas, comportamentos adaptativos e dificuldades específicas, é fundamental para planejar intervenções adequadas (Volkmar & Wiesner, 2019). A coleta de dados sistemática, aliada à análise contínua do desempenho, possibilita ajustes pontuais nos métodos pedagógicos, promovendo a aprendizagem significativa e a inclusão plena do aluno na comunidade escolar.

O uso de programas estruturados de intervenção que combinem ensino acadêmico, habilidades sociais e desenvolvimento emocional. Metodologias como ABA, TEACCH e PECS podem ser adaptadas ao contexto escolar, garantindo que o aluno receba suporte consistente e alinhado às suas necessidades individuais (Ischkanian, 2020).

O monitoramento constante do progresso acadêmico e comportamental do estudante, aliado à escuta ativa de professores, familiares e terapeutas, permite identificar barreiras à aprendizagem e implementar intervenções corretivas de forma ágil (Ischkanian & Ischkanian, 2022). Essa prática fortalece a participação do aluno, reduz a frustração e aumenta a motivação para engajamento nas atividades escolares.

A criação de um ambiente previsível, organizado e sensorialmente adequado contribui significativamente para reduzir a ansiedade, aumentar a concentração e favorecer a interação social dos estudantes com TEA nível 3 (Guedes & Tada, 2015). Estratégias como rotinas visuais, horários estruturados e áreas de apoio individualizadas são fundamentais para tornar a escola um espaço acessível e acolhedor.

O envolvimento ativo da família no processo educativo reforça as estratégias aplicadas na escola, permitindo que intervenções pedagógicas e comportamentais sejam consistentes e contínuas (Volkmar & Wiesner, 2019). A comunicação regular entre docentes e familiares possibilita ajustes imediatos, compartilhamento de observações e construção conjunta de metas realistas para o desenvolvimento do aluno.

A utilização de recursos tecnológicos, como aplicativos educativos, softwares de comunicação alternativa e ferramentas digitais interativas, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a inclusão de estudantes com dificuldades de comunicação verbal (Ischkanian, 2020). Esses recursos devem ser integrados de forma planejada às atividades diárias, garantindo relevância pedagógica e estímulo à autonomia.

Programas de formação colaborativa entre professores, especialistas e terapeutas promovem o compartilhamento de boas práticas, construção de soluções criativas e alinhamento das estratégias pedagógicas (Ischkanian & Ischkanian, 2022). Essa abordagem fortalece a rede de apoio escolar e contribui para um acolhimento mais efetivo do estudante com TEA nível 3.

A avaliação contínua, com base em indicadores acadêmicos, socioemocionais e comportamentais, possibilita medir a eficácia das estratégias implementadas e identificar áreas que requerem intervenção específica (Guedes & Tada, 2015). Esse processo sistemático garante que cada aluno receba suporte adequado, promovendo inclusão plena e aprendizagem significativa.

A construção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as potencialidades individuais, é fundamental para a promoção de direitos e equidade educacional (Volkmar & Wiesner, 2019). Diretrizes e estratégias pedagógicas bem estruturadas garantem que

estudantes com TEA nível 3 possam participar de forma efetiva do cotidiano escolar, desenvolvendo habilidades acadêmicas, sociais e emocionais de forma integral.

2.4.10.1. Desenvolvimento de Diretrizes Práticas para Escolas Regulares

O desenvolvimento de diretrizes práticas para escolas regulares tem como objetivo fornecer orientações concretas para a implementação de práticas inclusivas voltadas para estudantes com TEA nível 3, considerando suas necessidades específicas e a complexidade de seu processo de aprendizagem (American Psychiatric Association, 2014). A elaboração de estratégias pedagógicas estruturadas permite que a escola atue de maneira planejada e consistente, promovendo a inclusão efetiva e o bem-estar do aluno.

Um dos primeiros passos para a inclusão é o planejamento individualizado, que consiste na criação de planos de intervenção personalizados (Araújo, Araújo & Trento, 2022). Estes planos devem levar em consideração as habilidades cognitivas, interesses, preferências sensoriais e desafios comportamentais de cada estudante, permitindo a definição de metas realistas e estratégias pedagógicas adequadas ao seu perfil.

A adaptação curricular é essencial para garantir que os conteúdos e atividades acadêmicas sejam compreensíveis e acessíveis. Isso envolve dividir tarefas em etapas curtas, utilizar instruções claras e objetivas e integrar recursos visuais e tecnológicos que facilitem a compreensão e o engajamento do aluno (Bernier, Dawson & Nigg, 2021). Tais adaptações possibilitam que o estudante participe das atividades de forma ativa e significativa, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

A organização do ambiente escolar também exerce papel fundamental na promoção da inclusão. Salas estruturadas, com áreas silenciosas para atividades individuais, materiais acessíveis e espaços de apoio, contribuem para reduzir sobrecarga sensorial e ansiedade, criando um contexto mais previsível e seguro para o estudante (Bezerra, 2021). A disposição dos móveis, a sinalização visual e a separação de espaços por funções são estratégias que auxiliam na manutenção da atenção e na regulação emocional do aluno.

Estabelecer rotinas previsíveis é outra diretriz prática importante. Horários consistentes, transições claras entre atividades e avisos prévios sobre mudanças ajudam o estudante a se preparar para diferentes momentos do dia, diminuindo comportamentos de resistência e aumentando a sensação de segurança (American Psychiatric Association, 2014). A previsibilidade da rotina permite que o aluno desenvolva autonomia e independência dentro do contexto escolar.

O monitoramento contínuo do progresso acadêmico, comportamental e socioemocional do estudante é indispensável para a eficácia das estratégias implementadas (Araújo, Araújo & Trento, 2022). Avaliações periódicas permitem ajustes imediatos nas intervenções, garantindo que

o ensino se mantenha alinhado às necessidades individuais do aluno e que as dificuldades sejam identificadas e abordadas de forma proativa.

A interação entre professores, equipe técnica, terapeutas e familiares fortalece a rede de apoio, permitindo que cada intervenção seja contextualizada, coerente e consistente (Bernier, Dawson & Nigg, 2021). A comunicação constante entre todos os envolvidos facilita a troca de informações sobre o desempenho e as estratégias que se mostraram mais eficazes, garantindo que o aluno receba suporte integral em todos os ambientes.

A formação continuada dos profissionais da educação é um elemento central para a implementação bem-sucedida dessas diretrizes (Bezerra, 2021). Professores capacitados em metodologias inclusivas, manejo de comportamentos e uso de recursos adaptativos tornam-se mais confiantes e preparados para atender às demandas complexas dos estudantes com TEA nível 3.

O desenvolvimento de diretrizes práticas para escolas regulares visa criar um modelo educativo mais inclusivo, que considere as singularidades do estudante com TEA nível 3, promovendo sua participação plena, aprendizado significativo e integração social (American Psychiatric Association, 2014). Essas orientações funcionam como um guia para a construção de uma escola que valoriza a diversidade e respeita as potencialidades de cada aluno.

2.4.10.2. Subsídios para Formação Continuada de Professores

O desenvolvimento de subsídios para a formação continuada de professores e profissionais da educação é essencial para enfrentar os desafios da inclusão de estudantes com TEA nível 3 em escolas regulares. A capacitação contínua garante que toda a equipe escolar compreenda as características específicas do transtorno, suas implicações pedagógicas e a aplicação de estratégias baseadas em evidências, como destacam Bezerra (2021) em estudos sobre inclusão escolar de crianças com TEA.

Os treinamentos sobre TEA devem abranger a compreensão do comportamento, das necessidades sensoriais, comunicacionais e sociais do aluno, permitindo que os profissionais identifiquem sinais de ansiedade, resistência a mudanças e dificuldades de interação. Conforme indicado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, esses conhecimentos fornecem a base para a tomada de decisões pedagógicas adequadas e para a elaboração de planos de ensino individualizados (Brasil, 2001).

Workshops de técnicas de intervenção oferecem capacitação prática no uso de programas estruturados como ABA (Análise do Comportamento Aplicada), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) e PECS (Picture Exchange Communication System). Tais metodologias, apontadas pelo Ministério da Educação em sua Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), são fundamentais para promover a

aprendizagem significativa, desenvolver habilidades de comunicação e reduzir comportamentos desafiadores.

Oficinas voltadas para escuta ativa e comunicação não verbal ajudam os profissionais a perceber sinais comportamentais e emocionais frequentemente não expressos verbalmente pelos alunos com TEA nível 3. Bezerra (2021) ressalta que desenvolver essas habilidades permite uma interpretação mais precisa das necessidades do estudante, possibilitando respostas pedagógicas adequadas e individualizadas, fortalecendo a parceria escola-família.

Simulações de situações em sala de aula são estratégias eficazes para preparar professores para lidar com crises, resistência a mudanças, comportamentos repetitivos e outros desafios diários. A prática simulada proporciona segurança, confiança e habilidade na tomada de decisões em tempo real, minimizando impactos negativos na aprendizagem e no bem-estar do aluno, conforme destacam normas da LDB (Brasil, 1996).

O apoio contínuo e a supervisão profissional são complementos indispensáveis à formação continuada. Consultorias com terapeutas, psicólogos e especialistas em educação inclusiva permitem que os professores recebam orientações personalizadas, ajustando práticas pedagógicas e garantindo que as intervenções sejam consistentes, eficazes e alinhadas às necessidades do estudante, segundo Bezerra (2021).

Os subsídios para formação continuada não apenas fortalecem a competência técnica da equipe escolar, mas também promovem uma cultura de colaboração, reflexão e aprendizado contínuo. Ao investir na capacitação de docentes e profissionais de apoio, as escolas ampliam a capacidade de acolher estudantes com TEA nível 3, promovendo inclusão efetiva, socialização, autonomia e desenvolvimento acadêmico e socioemocional, reforçando as diretrizes legais e pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

2.4.10.3. Ampliação do conhecimento científico sobre Métodos, Programas e Técnicas de Intervenção Neuropsicopedagógica

A ampliação do conhecimento científico sobre métodos, programas e técnicas de intervenção neuropsicopedagógica é fundamental para a atualização das práticas escolares voltadas à inclusão de estudantes com TEA nível 3. A implementação de programas estruturados, como ABA (Análise do Comportamento Aplicada), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) e PECS (Picture Exchange Communication System), deve ser adaptada à realidade da escola e às necessidades individuais dos alunos, conforme destacado por Brunoni (2011) ao abordar os aspectos genéticos e neurodesenvolvimentais do autismo e a importância de intervenções especializadas.

O uso de recursos visuais e tecnológicos constitui uma estratégia central no apoio pedagógico. Quadros de rotina, agendas visuais, softwares de comunicação e aplicativos educativos ajudam a tornar o ambiente previsível e estruturado, facilitando a compreensão e a participação ativa dos estudantes, especialmente aqueles com limitações de comunicação e atenção, como evidenciado por Camargo (2013) em sua análise sobre comportamento aplicado como intervenção para o autismo.

O registro e a análise sistemática de dados são essenciais para avaliar a efetividade das intervenções implementadas. Informações sobre desempenho acadêmico, comportamento e interação social permitem ajustes contínuos nos programas pedagógicos, promovendo respostas mais precisas às necessidades de cada aluno. Girianelli (2023) reforça a importância do diagnóstico precoce e do acompanhamento contínuo no desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas e individualizadas.

Pesquisas internas e publicações de estudos de caso constituem mecanismos importantes para compartilhar práticas bem-sucedidas entre os profissionais da instituição. A troca de experiências e a disseminação de evidências fortalecem o corpo docente e ampliam a compreensão sobre a aplicação de métodos neuropsicopedagógicos, contribuindo para a melhoria contínua das estratégias de ensino. Gomes (2007) demonstra que a aplicação de técnicas estruturadas no ensino de habilidades acadêmicas, como adição e subtração, apresenta resultados positivos quando adaptadas às necessidades cognitivas e sensoriais de estudantes com TEA, reforçando a necessidade de fundamentação científica nas práticas escolares.

O investimento na formação contínua, na aplicação de métodos baseados em evidências e na análise sistemática de dados fortalece a intervenção neuropsicopedagógica, promovendo inclusão efetiva, aprendizagem significativa e desenvolvimento socioemocional de estudantes com TEA nível 3, criando ambientes educacionais mais inclusivos, previsíveis e estimulantes.

2.4.10.4. Melhoria do acolhimento escolar, promovendo bem-estar, autonomia e socialização dos alunos

A melhoria do acolhimento escolar de estudantes com TEA nível 3 requer a criação de um ambiente inclusivo, seguro e estimulante, que favoreça o bem-estar, a autonomia e a socialização. A disponibilização de espaços de apoio e relaxamento é essencial, permitindo que o aluno se acalme durante crises ou momentos de sobrecarga sensorial, reduzindo níveis de ansiedade e promovendo maior controle emocional, como enfatizado por Guedes (2015) em estudos sobre a produção científica em psicologia e educação no contexto do autismo.

Atividades sociais mediadas são igualmente importantes para estimular a interação entre estudantes. Pequenos grupos, jogos cooperativos e projetos baseados nos interesses do aluno

contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de vínculos com colegas, conforme indicado por Ischkanian (2022), que defende o uso de portfólios educacionais como estratégia facilitadora para a aprendizagem e socialização de crianças com TEA.

O incentivo à autonomia deve ser incorporado gradualmente às práticas escolares, treinando habilidades de vida diária, participação em tarefas escolares e autocuidado, com acompanhamento individualizado. Ischkanian (2020) destaca que métodos, programas e técnicas educacionais estruturadas permitem que estudantes com TEA adquiram maior independência sem comprometer seu engajamento acadêmico.

A integração familiar é outro elemento central para um acolhimento eficaz. Estimular a parceria entre escola e família garante que estratégias pedagógicas e comportamentais sejam consistentes entre os ambientes escolar e doméstico, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo segurança emocional. Volkmar e Wiesner (2019) ressaltam que a colaboração entre professores, terapeutas e familiares é fundamental para o desenvolvimento de programas individualizados e para o acompanhamento contínuo do aluno.

A construção de uma cultura escolar inclusiva envolve sensibilizar toda a comunidade escolar para o respeito à diversidade, valorização das diferenças individuais e participação ativa de todos os alunos. A conscientização e o engajamento de professores, funcionários e estudantes favorecem a aceitação, diminuem o preconceito e criam condições para uma aprendizagem colaborativa, como apontam as recomendações da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2013) sobre a inclusão de crianças com transtornos do espectro autista.

A análise das características clínicas individuais dos estudantes permite ajustes finos na organização das atividades escolares, garantindo que cada intervenção seja adaptada às necessidades específicas de cada aluno. Yianni-Coudurier et al. (2008) evidenciam que compreender essas particularidades influencia diretamente a eficácia das estratégias de inclusão em salas de aula regulares, tornando possível a maximização da aprendizagem e da socialização dos estudantes com TEA nível 3.

O acolhimento escolar não se restringe à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve um conjunto articulado de estratégias que promovem bem-estar emocional, autonomia, desenvolvimento social e engajamento acadêmico.

A combinação de espaços adaptados, atividades mediadas, incentivo à autonomia, integração familiar e cultura inclusiva constitui um conjunto de práticas fundamentais para garantir que estudantes com TEA nível 3 tenham oportunidades de aprendizagem significativas e participação plena na comunidade escolar. Esses elementos, quando articulados de forma consistente, permitem que cada aluno desenvolva suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais dentro de um ambiente seguro e acolhedor.

2.4.11. Análise dos dados das respostas das questões

A avaliação de crianças com autismo minimamente verbal constitui um desafio complexo e multifacetado, como destacado por Kasari, Brady, Lord e Tager-Flusberg (2013). Esses autores enfatizam que, embora essas crianças apresentem limitações significativas na comunicação verbal, a avaliação deve ser abrangente e considerar habilidades cognitivas, sociais e adaptativas de forma integrada. O estudo propõe instrumentos específicos e protocolos de observação para capturar nuances da comunicação não verbal, incluindo gestos, expressões faciais, contato visual e tentativas de interação, elementos essenciais para um diagnóstico preciso e para o planejamento de intervenções pedagógicas. A análise desses dados permite identificar padrões individuais, estabelecer metas realistas de aprendizado e orientar estratégias personalizadas, que respeitem as características únicas de cada criança.

Na perspectiva escolar, Kasari e Smith (2013) abordam a implementação de intervenções para crianças com TEA, destacando métodos eficazes que combinam instrução direta, ensino estruturado e integração social. A pesquisa enfatiza que intervenções baseadas em evidências, como ABA (Applied Behavior Analysis) e TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children), podem ser adaptadas ao contexto da escola regular, promovendo inclusão e aprendizado significativo. Além disso, os autores sugerem que o envolvimento dos professores e da equipe escolar é crucial, pois a consistência na aplicação de métodos pedagógicos, alinhada à rotina diária do aluno, aumenta a eficácia das intervenções. Essa abordagem também requer treinamento contínuo dos profissionais da educação, garantindo que compreendam tanto os desafios comportamentais quanto as potencialidades cognitivas dos alunos com TEA.

O contexto familiar exerce papel determinante no desenvolvimento social e emocional da criança com autismo, conforme analisado por Pietrszak e Facion (2006). O estudo destaca que a relação entre a criança autista e seus irmãos pode influenciar significativamente o aprendizado de habilidades sociais e a regulação emocional. A dinâmica familiar, incluindo o apoio afetivo, a estruturação de rotinas e a comunicação consistente, impacta diretamente o engajamento da criança em atividades escolares e terapêuticas. Além disso, o envolvimento ativo da família na elaboração de planos de intervenção e na manutenção de estratégias aplicadas na escola contribui para a generalização de comportamentos positivos e habilidades sociais em múltiplos contextos.

No campo metodológico, a aplicação de estatística descritiva é essencial para analisar o progresso de alunos com TEA, permitindo compreender tendências individuais e coletivas. Santos (2018) destaca que técnicas de estatística descritiva, como médias, desvios padrão, frequência e percentuais, podem ser usadas para interpretar dados educacionais, comportamentais e adaptativos de forma clara e objetiva. Essa abordagem possibilita a visualização de padrões de aprendizagem,

a identificação de áreas de dificuldade e a avaliação da eficácia de programas educacionais e terapêuticos. Além disso, a utilização de dados quantitativos integrada à análise qualitativa, como observações e relatos familiares, fortalece a tomada de decisão pedagógica baseada em evidências.

A promoção de habilidades sociais é um dos pilares centrais do ensino para crianças com TEA, especialmente para aquelas minimamente verbais. Souza, Araújo e Barbosa (2022) ressaltam que intervenções estruturadas que combinam modelagem, reforço positivo e atividades mediadas por pares são eficazes na aquisição de competências sociais, como turn-taking, compreensão de regras e iniciação de interações. O estudo evidencia que essas práticas devem ser contínuas, individualizadas e contextualizadas, respeitando o ritmo de aprendizado da criança e adaptando-se aos estímulos do ambiente escolar. A implementação dessas estratégias contribui não apenas para a integração social, mas também para a autonomia, autoestima e regulação emocional do aluno.

Volkmar e Wiesner (2018) oferecem uma visão abrangente sobre autismo, destacando que a compreensão das características individuais de cada criança é fundamental para o sucesso das intervenções. A obra enfatiza que, além das habilidades cognitivas e comunicativas, é essencial considerar fatores sensoriais, emocionais e motivacionais, pois esses elementos influenciam diretamente o engajamento e a participação na escola. Os autores defendem que a colaboração entre profissionais da educação, terapeutas e familiares é imprescindível para criar um ambiente consistente, seguro e estimulante, que permita o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais de forma integrada.

A integração dessas perspectivas evidencia a importância de intervenções multicomponentes, que combinem avaliação precisa, planejamento pedagógico individualizado, suporte familiar e estratégias terapêuticas baseadas em evidências. As pesquisas de Kasari e Smith (2013) e Souza et al. (2022) sugerem que programas estruturados, quando adaptados à realidade escolar, podem promover avanços significativos em comunicação, socialização e autonomia, mesmo em crianças minimamente verbais. Além disso, a coleta sistemática de dados, conforme orientações de Santos (2018), permite monitorar progresso, ajustar estratégias e documentar resultados de forma objetiva.

A análise dos dados também evidencia que a escuta ativa e a observação detalhada são ferramentas fundamentais para compreender as necessidades individuais dos alunos com TEA nível 3. Kasari et al. (2013) destacam que a atenção aos sinais não verbais, como gestos, expressões e tentativas de interação, é essencial para orientar estratégias pedagógicas e terapêuticas. Essa abordagem permite antecipar crises, personalizar intervenções e promover experiências de aprendizado positivas, fortalecendo o engajamento da criança e aumentando a efetividade do acolhimento escolar.

A articulação entre escola e família, considerada por Pietrszak e Facion (2006) e Volkmar e Wiesner (2018) como determinante para o sucesso educacional e social da criança. A colaboração constante, o alinhamento de estratégias e o compartilhamento de informações entre professores, terapeutas e familiares favorecem a generalização de habilidades, fortalecem vínculos afetivos e promovem um ambiente de suporte consistente em múltiplos contextos.

A análise das referências evidencia que a inclusão de estudantes com TEA nível 3 em escolas regulares requer uma abordagem integrada, que combine avaliação precisa, intervenção estruturada, escuta ativa, ensino de habilidades sociais e envolvimento familiar. O uso de métodos baseados em evidência, adaptação curricular, monitoramento sistemático e colaboração entre todos os agentes educativos constitui a base para um acolhimento eficaz, promovendo não apenas aprendizagem acadêmica, mas também bem-estar, autonomia e socialização dos alunos.

Tabela 2: Analise da inclusão de estudantes com TEA Nível 3 em escolas regulares.

Categoria Temática	Desafios Identificados	Estratégias Eficazes	Responsáveis Colaboradores
Comunicação e Interação Social	- Dificuldade de comunicação verbal e não verbal - Isolamento ou interação inadequada com colegas	- Recursos visuais, pictogramas, agendas visuais - Tecnologias assistivas (PECS, tablets) - Atividades em pequenos grupos e jogos cooperativos - Treinamento de colegas típicos	Professores, Profissionais terapêuticos, Familiares
Planejamento, Currículo e Métodos Pedagógicos	- Necessidade de adaptações curriculares - Falta de capacitação docente - Equilibrar atenção individual e dinâmica da turma	- Planos de intervenção individualizados - Flexibilização de tarefas e formas de expressão acadêmica - Implementação de programas estruturados (ABA, TEACCH, PECS)	Professores, Coordenadores, Profissionais terapêuticos
Gestão Comportamental e Bem-Estar	- Crises de ansiedade e comportamentos desafiadores - Sensibilidade a estímulos sensoriais (ruídos, luzes)	- Rotinas previsíveis e avisos de transição - Espaços de apoio e relaxamento - Técnicas de autorregulação e reforço positivo - Acompanhamento terapêutico	Professores, Profissionais terapêuticos, Familiares
Formação, Parceria e Cultura Escolar	- Lacunas na formação docente - Falta de colaboração entre escola, família e especialistas	- Formação continuada em neuropsicopedagogia - Escuta ativa e alinhamento de estratégias - Reuniões periódicas entre escola, família e terapeutas - Sensibilização da comunidade escolar	

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, 2025.

2.5. TEA NÍVEL 3: PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR

A promoção de práticas inclusivas e a criação de um ambiente acolhedor são aspectos centrais para o sucesso da inclusão de estudantes com TEA nível 3 em escolas regulares. A valorização da participação social desses alunos exige atenção às suas necessidades individuais e à adaptação das atividades pedagógicas para promover aprendizado significativo e integração social. Segundo a American Psychiatric Association (2014), crianças com TEA nível 3 apresentam limitações severas de comunicação e interação social, o que torna essencial a implementação de estratégias que facilitem a participação plena em atividades coletivas e individuais.

O uso de atividades lúdicas adaptadas é uma das práticas recomendadas, permitindo que os estudantes explorem suas habilidades de forma divertida e engajadora. A integração de interesses específicos do aluno nas tarefas pedagógicas aumenta a motivação e fortalece o vínculo entre professor e estudante, como destaca Bernier, Dawson e Nigg (2021), que ressaltam a importância de adaptar os conteúdos ao perfil individual de cada criança para promover aprendizado significativo.

O estímulo à comunicação alternativa, incluindo recursos visuais, quadros de rotina, aplicativos de comunicação e sinais gestuais, favorece a expressão de necessidades, desejos e emoções, permitindo que o estudante se envolva ativamente nas atividades escolares. A inclusão desses recursos no cotidiano da sala de aula contribui para a autonomia e reduz a frustração decorrente da dificuldade de comunicação, conforme evidenciado por Araujo, Araujo e Trento (2022) em estudos sobre escolarização de crianças com transtorno do espectro autista.

Incentivar a interação com os pares é outra estratégia relevante. Bezerra (2021) enfatiza que atividades em pequenos grupos, jogos cooperativos e projetos compartilhados ajudam a desenvolver habilidades sociais e a criar oportunidades de socialização segura. Essa prática não apenas melhora a competência social, mas também contribui para a compreensão e aceitação da diversidade pelos colegas típicos.

Combater o preconceito e promover a conscientização da comunidade escolar são medidas essenciais. Bezerra et al. (2021) destacam que programas de sensibilização para professores, alunos e familiares contribuem para a construção de uma cultura escolar inclusiva, onde as diferenças individuais são valorizadas e respeitadas. Essa abordagem ajuda a prevenir o isolamento social, reduz comportamentos discriminatórios e fortalece o sentimento de pertencimento do estudante com TEA.

A observação e a adaptação contínua do ambiente escolar. Bezerra (2021) relata que ajustes no espaço físico, organização de rotinas previsíveis e disponibilidade de áreas de descanso contribuem para reduzir sobrecarga sensorial e ansiedade, favorecendo o engajamento e a participação do aluno em todas as atividades.

A construção de um ambiente sensível, acolhedor e inclusivo depende da articulação de múltiplas estratégias pedagógicas e sociais, da formação continuada dos professores e da participação ativa da comunidade escolar. Bezerra (2021) reforça que a implementação consistente dessas práticas promove um espaço seguro e estimulante, no qual o estudante com TEA nível 3 pode desenvolver suas potencialidades, socializar de forma significativa e participar plenamente da vida escolar.

3. CONCLUSÃO

A inclusão de estudantes com TEA nível 3 em escolas regulares é um desafio que exige sensibilidade, planejamento e dedicação, mas também oferece oportunidades valiosas de aprendizagem e crescimento para toda a comunidade escolar. Quando a escola se compromete com a implementação de métodos, programas e técnicas adaptadas, cria-se um ambiente que respeita as necessidades individuais e valoriza a diversidade como um recurso pedagógico, promovendo experiências significativas para todos os alunos.

O acolhimento desses estudantes fortalece a prática pedagógica ao estimular a reflexão sobre estratégias de ensino, rotinas estruturadas e recursos de apoio que beneficiam não apenas os alunos com TEA, mas toda a sala de aula. Ao investir em planejamento individualizado, a escola garante que cada estudante possa desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais em ritmo próprio, permitindo conquistas graduais que reforçam a autoestima e a autonomia.

O desenvolvimento de programas estruturados e metodologias baseadas em evidências possibilita que os professores atuem com segurança e clareza, sabendo quais intervenções podem promover maior engajamento e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a adaptação de atividades e recursos torna o ambiente mais acessível, previsível e acolhedor, reduzindo situações de ansiedade e frustrando menos o processo de aprendizagem.

A formação continuada da equipe escolar emerge como fator determinante para o sucesso da inclusão. Quando professores, mediadores e profissionais de apoio recebem capacitação constante, o conhecimento sobre características, comportamentos e necessidades dos estudantes com TEA nível 3 se transforma em práticas efetivas, colaborativas e inovadoras. Esse investimento promove confiança e competência para lidar com situações complexas e desafiadoras do cotidiano escolar.

A colaboração entre docentes, familiares e profissionais terapêuticos fortalece a rede de apoio e garante coerência nas estratégias adotadas. Essa parceria possibilita que intervenções sejam alinhadas e ajustadas de acordo com as respostas do estudante, promovendo progressos consistentes e integrando a aprendizagem acadêmica com o desenvolvimento socioemocional. A comunicação aberta entre todos os envolvidos contribui para um acolhimento contínuo e humanizado.

A utilização de recursos visuais, tecnológicos e de comunicação alternativa amplia as possibilidades de expressão, interação e participação ativa do aluno com TEA nível 3. Esses instrumentos, aliados a atividades lúdicas, jogos cooperativos e projetos adaptados, promovem a socialização e fortalecem vínculos afetivos com colegas e educadores, favorecendo um ambiente inclusivo e estimulante.

O compromisso da escola com a construção de uma cultura inclusiva tem impactos positivos não apenas nos estudantes com TEA, mas também no desenvolvimento de valores de empatia, respeito e solidariedade em toda a comunidade escolar. A valorização das diferenças e a percepção das potencialidades de cada indivíduo transformam a escola em um espaço democrático, onde a diversidade é reconhecida como fonte de aprendizagem e enriquecimento coletivo.

A implementação de estratégias de acolhimento estruturadas, associada ao acompanhamento contínuo e à avaliação constante das práticas pedagógicas, possibilita ajustes em tempo real que garantem a eficácia das intervenções. Esse processo permite que os alunos com TEA nível 3 alcancem progresso acadêmico, maior independência e participação plena nas atividades escolares, fortalecendo a confiança em si mesmos e a percepção de pertencimento à comunidade escolar.

A inclusão de estudantes com TEA nível 3 em ambientes regulares exige um planejamento pedagógico cuidadoso, que envolva adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e apoio especializado. Esse processo requer o comprometimento de toda a equipe escolar — professores, mediadores, terapeutas e gestores — para garantir que o aluno participe ativamente das atividades, respeitando seu ritmo e suas necessidades específicas.

A formação continuada dos profissionais, o uso de tecnologias assistivas e a criação de um ambiente sensorialmente acolhedor são elementos fundamentais para que a inclusão ocorra de maneira efetiva. O trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais de apoio favorece uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento da criança e permite a construção de estratégias mais coerentes e eficazes.

Quando bem conduzida, a inclusão de estudantes com TEA nível 3 ultrapassa o campo da intervenção individual e impacta positivamente toda a comunidade escolar. A presença desses alunos nas salas regulares promove reflexões profundas sobre o papel da escola como espaço de acolhimento e de desenvolvimento humano integral. Mais do que adaptar conteúdos e metodologias, a instituição é convidada a repensar sua cultura educacional, suas formas de interação e suas concepções sobre aprendizagem. Esse processo favorece a construção de uma escola mais democrática, que reconhece o valor das diferenças e entende que cada estudante possui um modo singular de se expressar, compreender e participar do mundo.

Os colegas de turma, ao conviverem com um aluno com TEA nível 3, são instigados a exercitar a empatia, a paciência e o respeito à diversidade. Essa convivência cotidiana contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis e solidários, capazes de enxergar o outro em sua totalidade e de valorizar o convívio com as diferenças. Os vínculos afetivos que se constroem no ambiente escolar fortalecem a autoestima dos alunos e promovem uma rede de apoio natural, em que todos aprendem uns com os outros. A inclusão, nesse sentido, torna-se uma poderosa ferramenta de transformação social, pois ensina que o aprendizado não se limita aos conteúdos formais, mas também envolve o desenvolvimento de valores humanos e relacionais.

Para os educadores, o desafio da inclusão se transforma em uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Ao buscar estratégias diferenciadas de ensino, adaptar materiais e desenvolver práticas mais flexíveis, os professores ampliam seu repertório pedagógico e se tornam mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa experiência também desperta uma nova compreensão sobre o processo educativo — menos centrado na padronização e mais voltado para o respeito aos ritmos e potencialidades individuais. A inclusão de estudantes com TEA nível 3 não apenas beneficia o aluno incluído, mas fortalece toda a comunidade escolar, tornando-a mais acolhedora, criativa e comprometida com os princípios da equidade e da justiça social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

ARAÚJO, Leydiane Monteiro Merlo; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes Araújo; TRENTO, Sabrina da Silva Machado. **Inclusão e escolarização da criança com transtorno do espectro autista na Educação infantil: um olhar a partir da perspectiva de uma mãe**. In: As transformações plurais dos cenários educativos: volume 2. Organizadoras: Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. Itapiranga: Schreiben, 2022. 266 p.: il.; e-book.

BERNIER, Raphael; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BEZERRA, Agata Ananda de Aquino. **O Transtorno do Espectro Autista (TEA): relato de experiência vivenciado numa escola municipal de Natal/RN**. Natal, 2021.

BEZERRA, Nathália do Nascimento Silva et al. **Inclusão escolar de crianças dentro do transtorno do espectro autista**. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRUNONI, Décio. **Genética e os Transtornos do Espectro do Autismo**. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 05, p. 55–64.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial, Santa Maria, RS, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013.

CABRAL, Gladys Nogueira. **Benefícios e estratégias do pensamento crítico: o caminho para um raciocínio mais eficaz.** In: CABRAL, Gladys Nogueira. (org.). Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional. *Volume 2*. Formiga (MG): Editora MultiAtual. 174 p. Il. ISBN 978-65-6009-159-7. DOI: 10.5281/zenodo.15136248. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; VIEIRA, Nívea Maria Costa; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Estratégias pedagógicas inclusivas para alunos com dislexia no Ensino Fundamental I.** 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143414199/Estrat%C3%A9gias_pedag%C3%B3gicas_inclusivas_para_alunos_com_dislexia_no_ensino_F1. Acesso em: 12 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVersos, 2018.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRIANELLI, Vania Reis et al. **Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento. Brasil, 2013–2019**. Revista de Saúde Pública, v. 57, p. 21, 2023.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, p. 345-364, 2007.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. **Brazilian Scientific Production in Psychology and Education on Autism**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 31, p. 303-309, 2015.

ISCHKANIAN, Sandro Garabed; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Inclusão, Autismo e Educação: O método de Portfólios Educacionais como estratégia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem de crianças**. Práticas Inclusivas na Educação Básica, p. 66, 2022.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Métodos, programas e técnicas educacionais para autistas**. 2020. Disponível em: https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Autismo-Metodos-e-programas.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; TEIXEIRA, Andreia de Lima Aragão; SILVA, Milca Ruiz da; SILVA, Lucas Serrão da; CARVALHO, Silvana Nascimento de; VENDITTE, Neuza. **O desafio da inclusão escolar: como a pedagogia contemporânea contribui para a educação inclusiva.** 2024. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/160305770/o-desafio-da-inclusao-escolar. Acesso em: 9 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. B**rincadeiras na construção do processo de aprendizagem do autista.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2025. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/75-jogos-e-brincadeiras-na-aprendizagem-do-autista-1.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Autismo e a atuação do professor.** Campinas: PAICA, 2023. Disponível em: https://paicacampinas.org/uploads/2023/12/AUTISMO-E-A-ATUA%C3%87%C3%83O-DO-PROFESSOR.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; RONQUE, Wanessa Delgado Silva; DEMO, Giane. **Neuropsicopedagogia e inclusão: transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21.** 2025. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/161188382/neuropsicopedagogia-e-inclusao-t-21. Acesso em: 8 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **TEA e alfabetização: mapeamento e análise.** *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 70, p. 1-15, 19 nov. 2024. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2024/11/19/tea-e-alfabetizacao-mapeamento-e-analise/. Acesso em: 8 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Projeto: Autismo e Educação.** 2023. Repositório Institucional da UFPB. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/VKOC22042024. Acesso em: 8 out. 2025.

KASARI, C.; BRADY, N.; LORD, C.; TAGER-FLUSBERG, H. **Assessing the minimally verbal school-aged child with autism**. Autism Research, 6(6), 479-493, 2013.

KASARI, C.; SMITH, T. **Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations**. Autism, 17(3), 254-267, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 25-44.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. Atualização João Bosco Medeiros. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. Atualização da edição por João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. **A importância da rotina para crianças autistas na educação básica**. Revista Gepesvida, v. 5, n. 10, 2019.

MATOS, Abraão Danziger. **Educação Especial em Pauta: Além das Práticas para uma Escola mais Diversa e Inclusiva**. Práticas Inclusivas na Educação Básica, p. 26, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

PAULO, Rosa Monteiro; AMARAL, Carmen Lúcia Costa; SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 3, 2010.

PIETSRZAK, Silvane Paula; FACION, José Raimundo. **Pessoas com autismo e seus irmãos**. Revista Intersaberes, v. 1, n. 1, p. 168-185, 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, C. M. L. S. A. **Estatística Descritiva: Manual de Auto-Aprendizagem**. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, C. A. F.; ARAÚJO, H. J. N. DE; BARBOSA, M. F. **Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e19/1–16, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. Rev. Simbio-Logias, v. 12, n. 17, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva. **Formação de professores no Curso de Pedagogia da UFBA e a atuação docente na perspectiva inclusiva**. Revista Exitus, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-27, e020095, 2020.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. Superintendência de Educação a Distância. Salvador, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

VOLKMAR, Fred; WIESNER, Lisa. **Avaliação diagnóstica e perfil de investigação**. In: Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2019. p. 25–48.

WHO. World Health Organization et al. **Autism spectrum disorders & other developmental disorders: From raising awareness to building capacity**. Geneva: WHO Document Production Services, 2013.

YIANNI-COUDURIER, C. et al. **What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms?** Journal of Intellectual Disability Research, [Oxford, England], v. 52, n. 10, p. 855-863, Oct. 2008.

GIANE DEMO

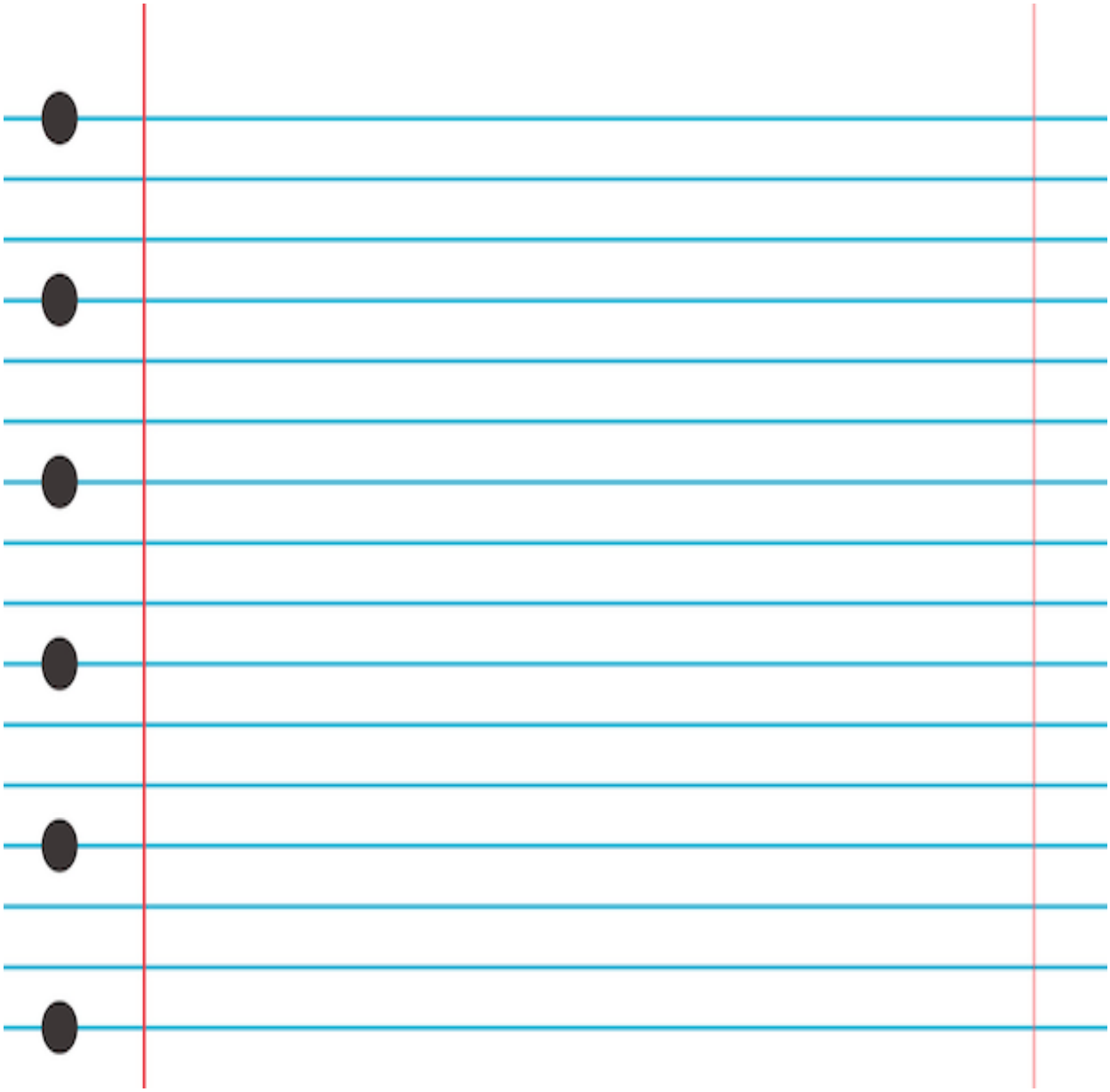
AUTISMO

NÍVEL 3

ATIVIDADES

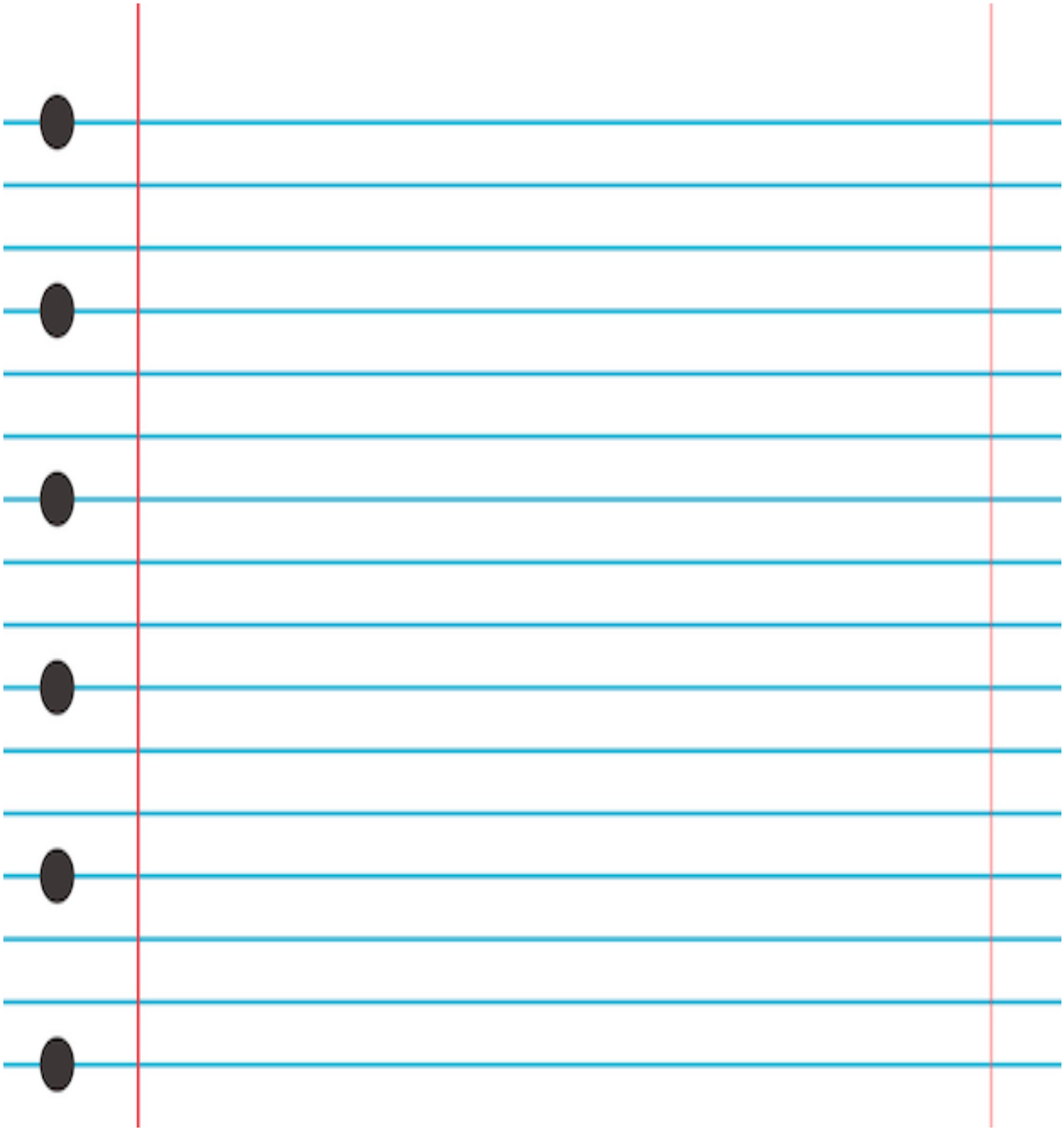
GD – Questão 1: Desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com TEA nível 3

Os professores enfrentam desafios significativos na inclusão de estudantes com TEA nível 3, pois esses alunos frequentemente apresentam comunicação limitada, dificuldades na compreensão de regras sociais e comportamentos repetitivos ou de autossabotagem. A aprendizagem deve ser planejada de forma individualizada, exigindo atenção constante para interpretar sinais não verbais e antecipar necessidades. A subjetividade do desafio também envolve a percepção emocional do docente, que precisa lidar com frustração, ansiedade e a responsabilidade de garantir segurança e engajamento de toda a turma. Criativamente, esses desafios estimulam o desenvolvimento de soluções pedagógicas inovadoras, como atividades sensoriais integradas e métodos de ensino visualmente estruturados.



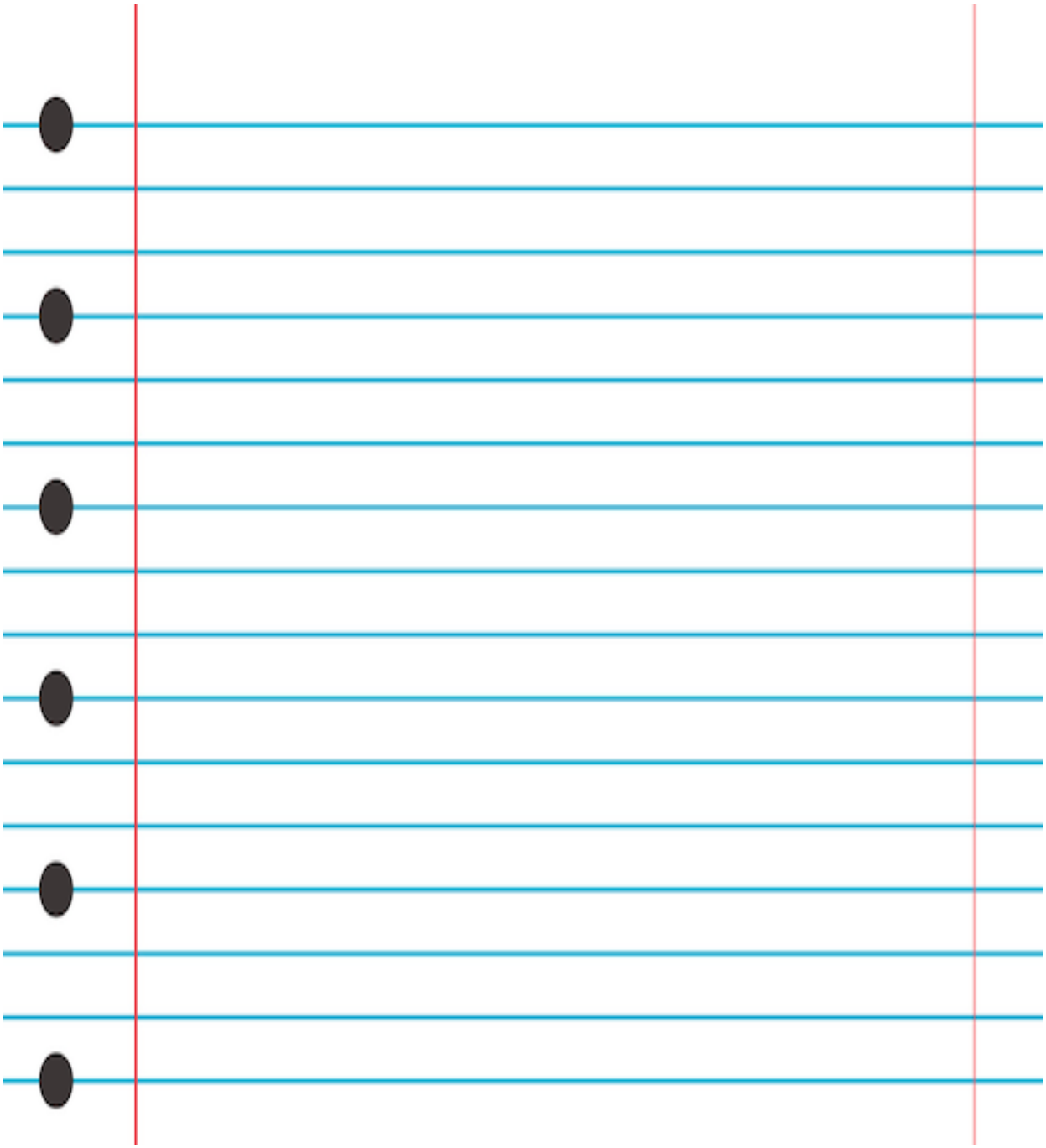
GD – Questão 2: Estratégias para prevenir e gerenciar comportamentos agressivos ou crises de ansiedade

Para prevenir crises de ansiedade ou comportamentos agressivos, os professores podem utilizar rotinas previsíveis, comunicação visual e planejamento de transições gradativas. Estratégias objetivas incluem o estabelecimento de um espaço de calma, o uso de reforços positivos e a antecipação de situações que gerem estresse. Subjetivamente, a empatia do docente é essencial para interpretar sinais sutis de desconforto antes que se transformem em crises. De forma criativa, a construção de um "kit de relaxamento" com objetos sensoriais, fantoches ou atividades lúdicas permite que o aluno regule suas emoções e retorne à atividade com segurança.



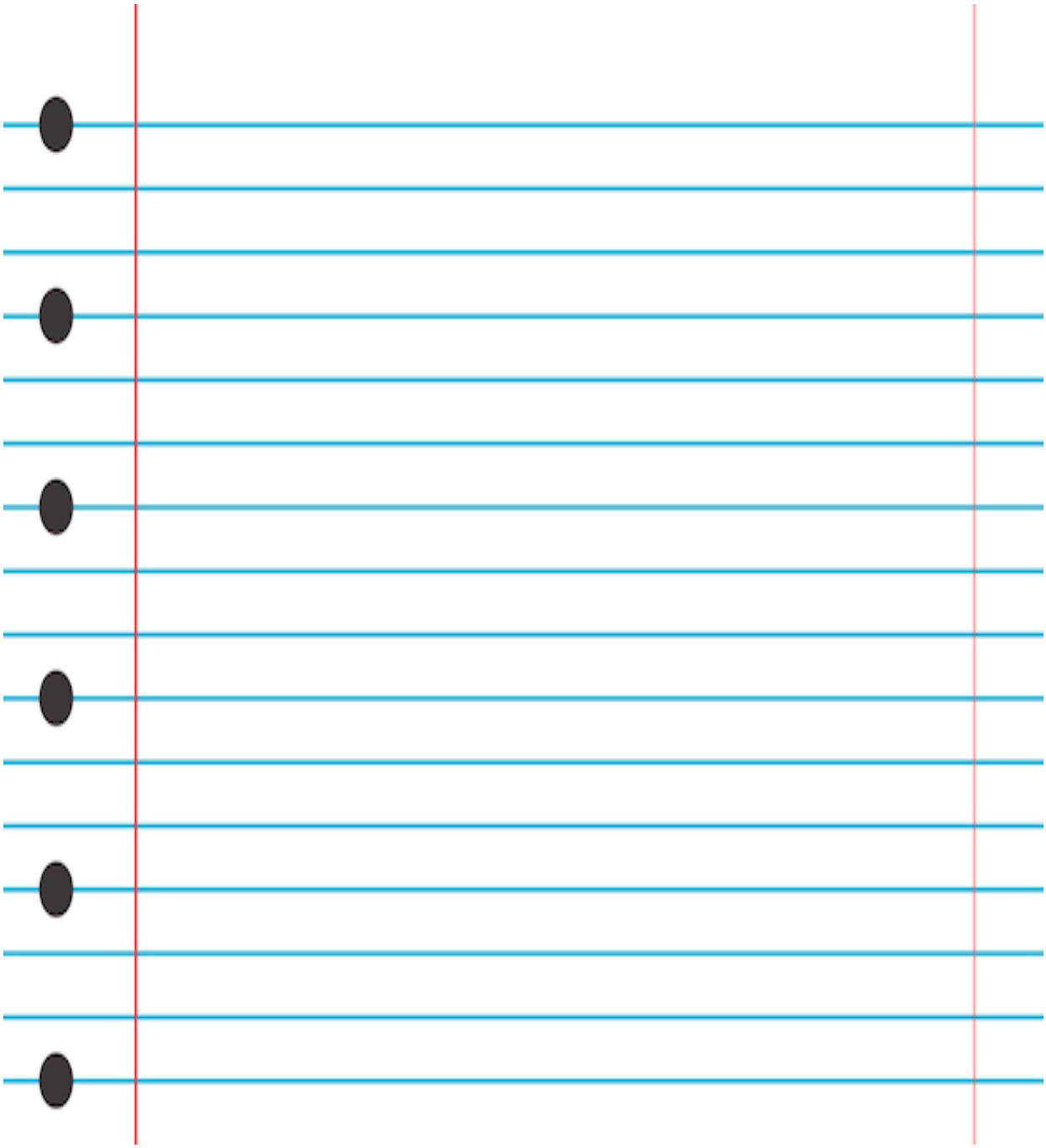
GD – Questão 3: Técnicas e recursos para comunicação de alunos não verbais

Alunos não verbais podem se beneficiar de linguagem alternativa, pictogramas, quadros de rotina e tecnologias assistivas como tablets com aplicativos de comunicação. Objetivamente, a seleção adequada do recurso depende da avaliação das habilidades cognitivas e motoras do aluno. Subjetivamente, é necessário compreender a preferência individual e reforçar a motivação para comunicar-se. Criativamente, jogos interativos, histórias visuais e aplicativos personalizados podem incentivar a expressão, promovendo autonomia e engajamento em contextos acadêmicos e sociais.



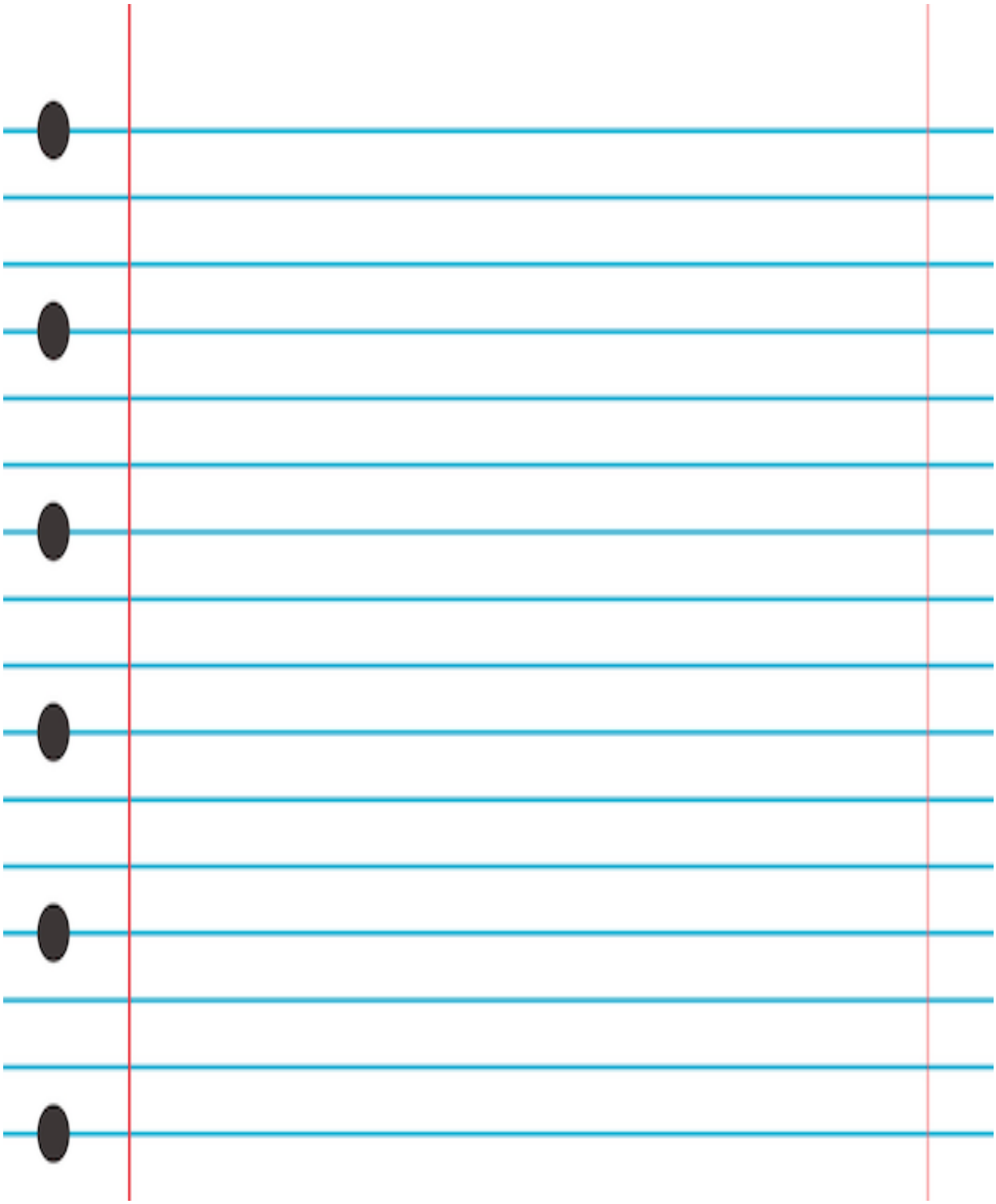
GD – Questão 4: Promoção da socialização e interação positiva com colegas

A socialização de estudantes com TEA nível 3 exige estratégias que respeitem limites sensoriais e comportamentais. Atividades em pequenos grupos, jogos cooperativos e projetos que integrem interesses específicos favorecem a interação gradual. Objetivamente, a mediação de um educador ou assistente garante que a comunicação seja compreendida. Subjetivamente, a paciência e compreensão do grupo são fundamentais. Criativamente, experiências lúdicas e temáticas podem transformar a socialização em uma oportunidade prazerosa e significativa, fortalecendo vínculos afetivos.



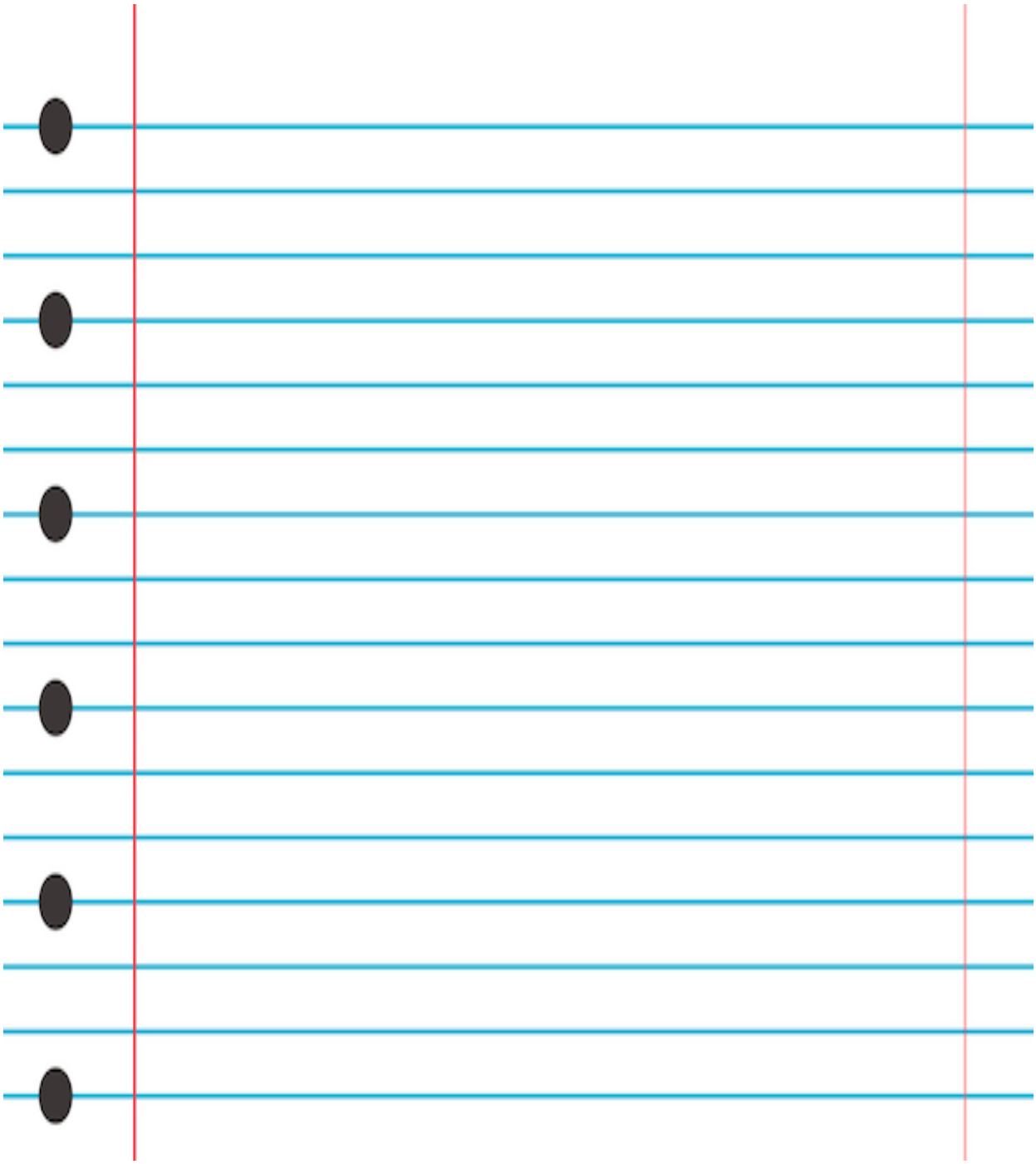
GD – Questão 5: Adaptações curriculares e metodológicas

As adaptações curriculares devem dividir atividades complexas em etapas claras, utilizar instruções visuais e incorporar temas de interesse do aluno. Objetivamente, isso garante compreensão e execução das tarefas. Subjetivamente, a percepção individual do estudante sobre dificuldade ou frustração deve ser considerada para ajustar o ritmo do ensino. Criativamente, a gamificação e atividades práticas contextualizadas podem tornar o aprendizado mais motivador, conectando conteúdo acadêmico e habilidades socioemocionais.



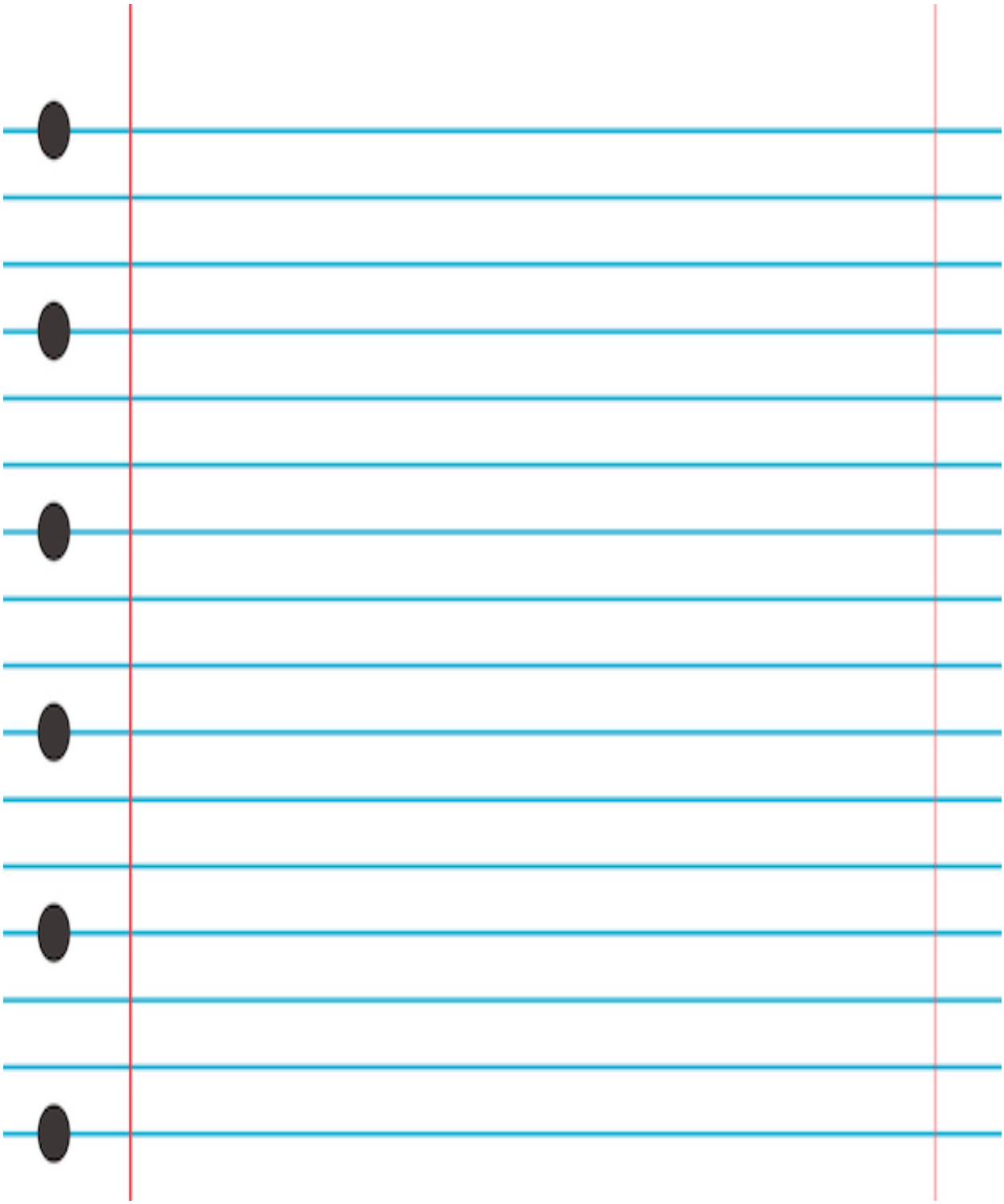
GD – Questão 6: Métodos e programas pedagógicos eficazes

Métodos como ABA, TEACCH, PECS, portfólios educativos e programas de socialização estruturados são eficazes para integrar alunos com TEA nível 3 e alunos típicos. Objetivamente, essas abordagens garantem clareza, repetição e reforço positivo. Subjetivamente, respeitam o ritmo do aluno e sua singularidade. Criativamente, é possível desenvolver adaptações personalizadas para cada contexto, tornando a aprendizagem inclusiva, significativa e divertida, fortalecendo o engajamento de toda a turma.



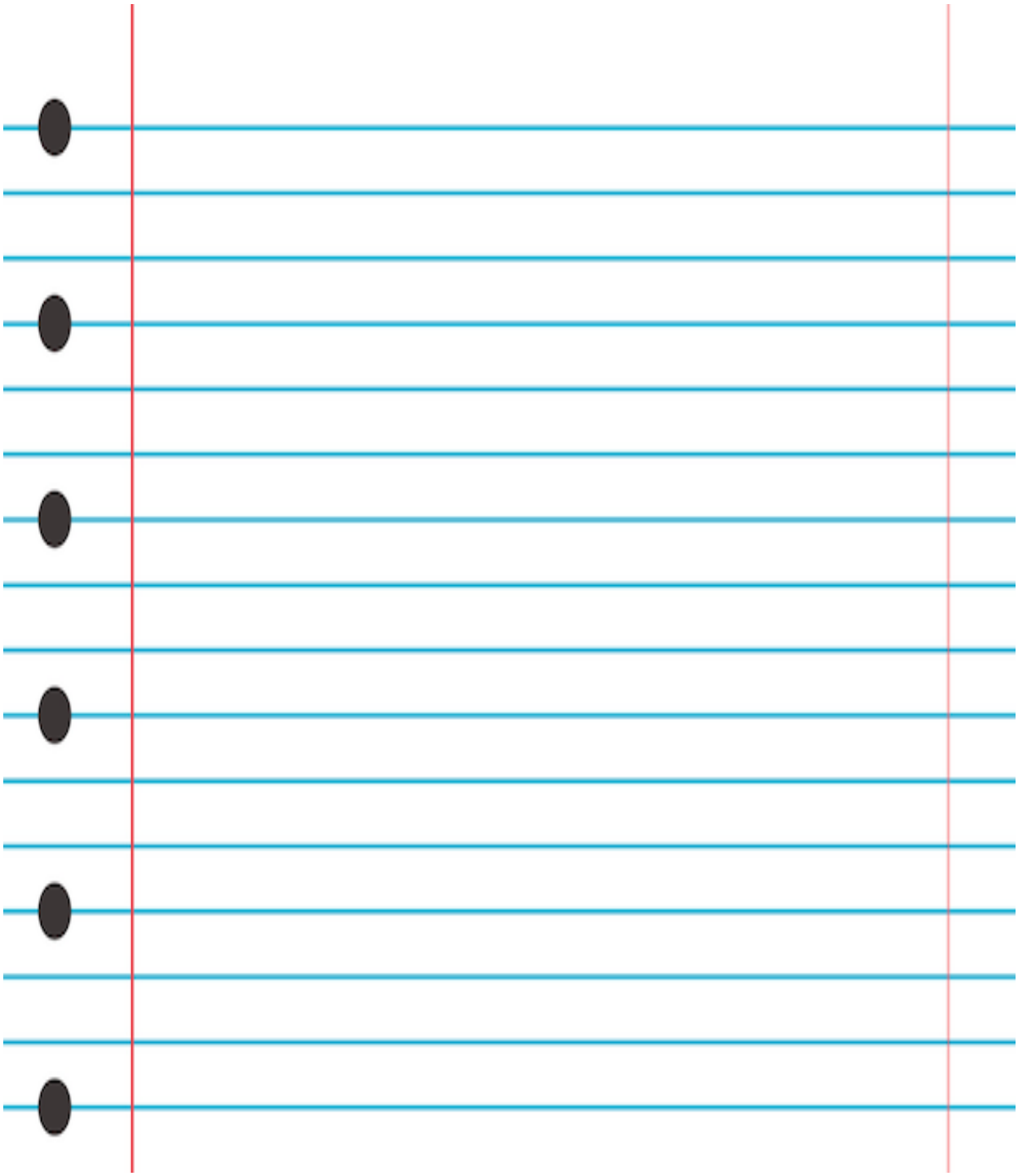
GD – Questão 7: Lidar com sensibilidade a estímulos sensoriais

Alunos com TEA nível 3 podem apresentar hipersensibilidade a luzes, ruídos e texturas. Objetivamente, recomenda-se criar áreas silenciosas, fones de ouvido, materiais táteis apropriados e horários estruturados. Subjetivamente, a atenção aos sinais sutis de desconforto permite intervenções rápidas. Criativamente, a alternância de atividades sensoriais e momentos de relaxamento, como músicas suaves ou exercícios de respiração, contribui para reduzir ansiedade e aumentar concentração.



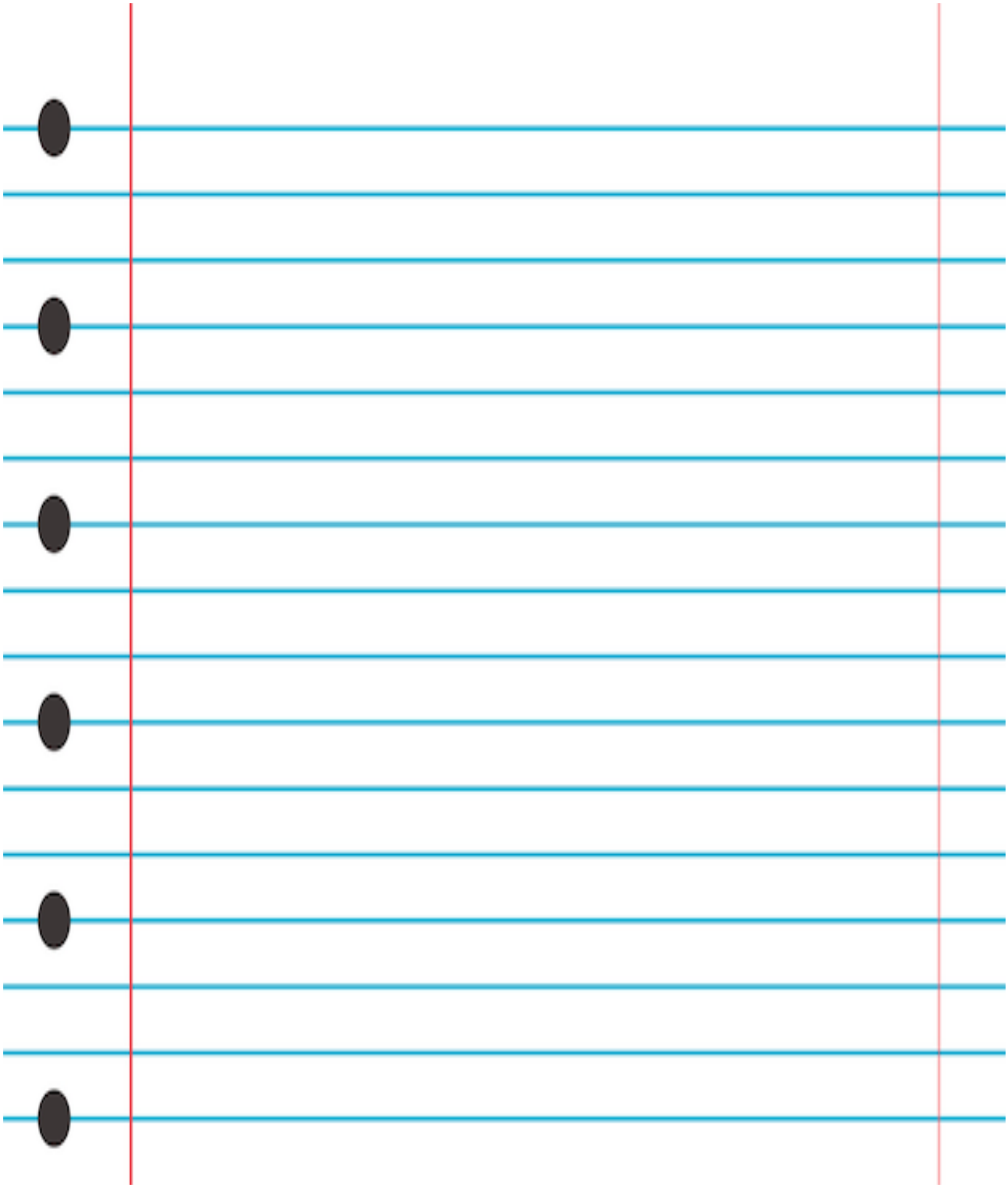
GD – Questão 8: Papel do apoio de profissionais de suporte

Assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais e psicólogos atuam como ponte entre o estudante, a família e a escola, garantindo intervenções consistentes e personalizadas. Objetivamente, eles auxiliam na aplicação de estratégias pedagógicas, no registro de progressos e na prevenção de comportamentos desafiadores. Subjetivamente, fortalecem a segurança emocional do aluno e colaboram para que os docentes sintam-se confiantes. Criativamente, podem propor atividades interdisciplinares que integrem objetivos acadêmicos e socioemocionais.



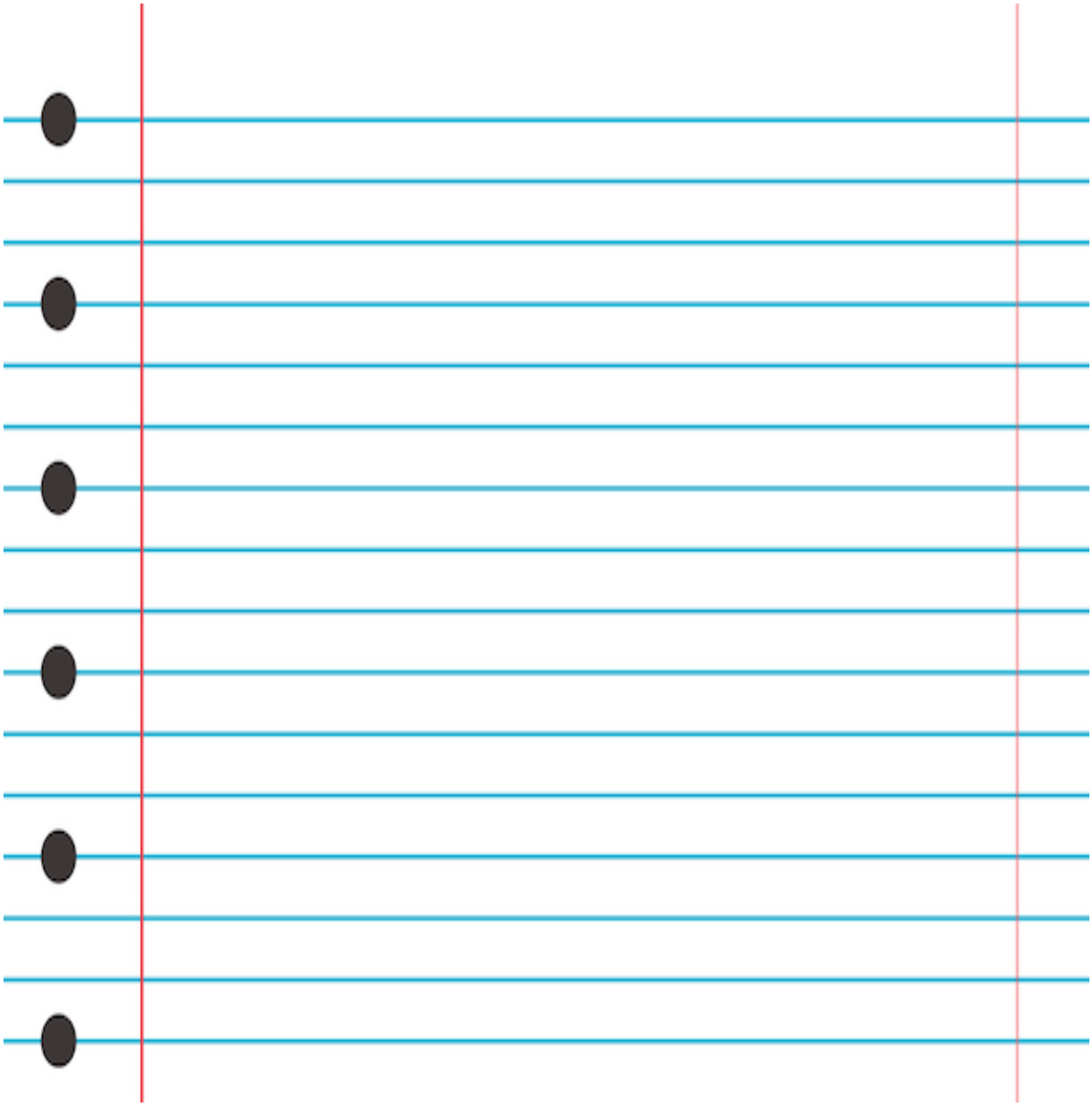
GD – Questão 9: Estratégias para incentivar a autonomia

A promoção da autonomia envolve ensinar habilidades de vida diária, autorregulação emocional e participação nas tarefas escolares. Objetivamente, o planejamento deve contemplar etapas graduais, reforços positivos e supervisão reduzida progressivamente. Subjetivamente, é necessário valorizar conquistas individuais, respeitar limites e reforçar autoestima. Criativamente, atividades gamificadas, listas de tarefas visuais e sistemas de recompensas podem motivar o aluno a assumir responsabilidades, promovendo independência e engajamento contínuo.



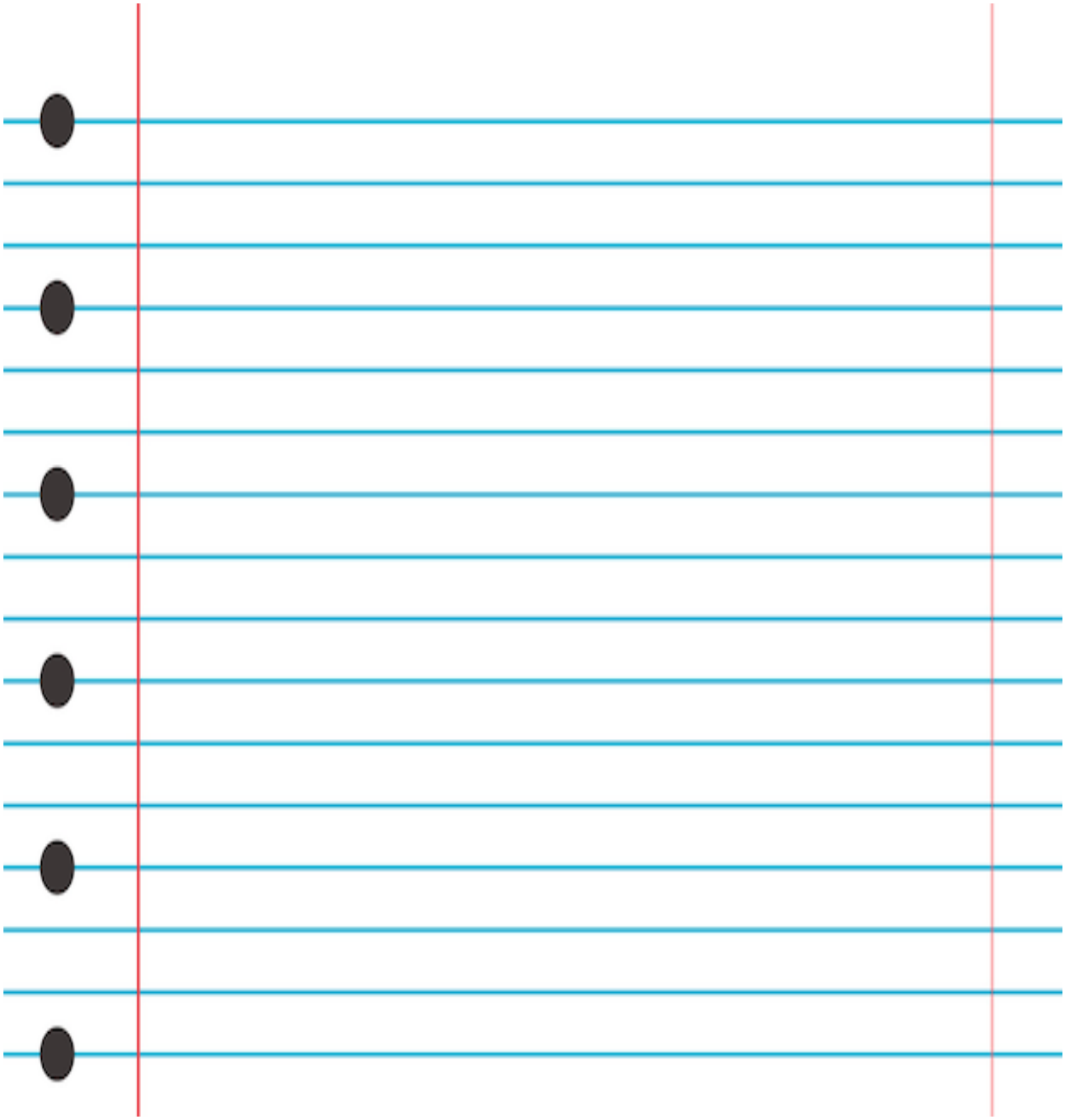
GD – Questão 10: Que tecnologias assistivas e ferramentas digitais podem ser aplicadas para melhorar a comunicação, a aprendizagem e o acompanhamento do progresso do aluno?

Tecnologias assistivas, como tablets, aplicativos de comunicação alternativa, softwares educativos e quadros digitais, são ferramentas essenciais para facilitar a expressão, compreensão e interação de estudantes com TEA nível 3. Objetivamente, permitem ao aluno acessar conteúdos, comunicar necessidades e registrar tarefas de forma adaptada às suas habilidades. Subjetivamente, essas ferramentas aumentam motivação, engajamento e autoestima, tornando a aprendizagem mais significativa. Criativamente, é possível desenvolver jogos educativos, atividades interativas e plataformas personalizadas, que promovam autonomia, inclusão e acompanhamento contínuo do progresso acadêmico e socioemocional do estudante.



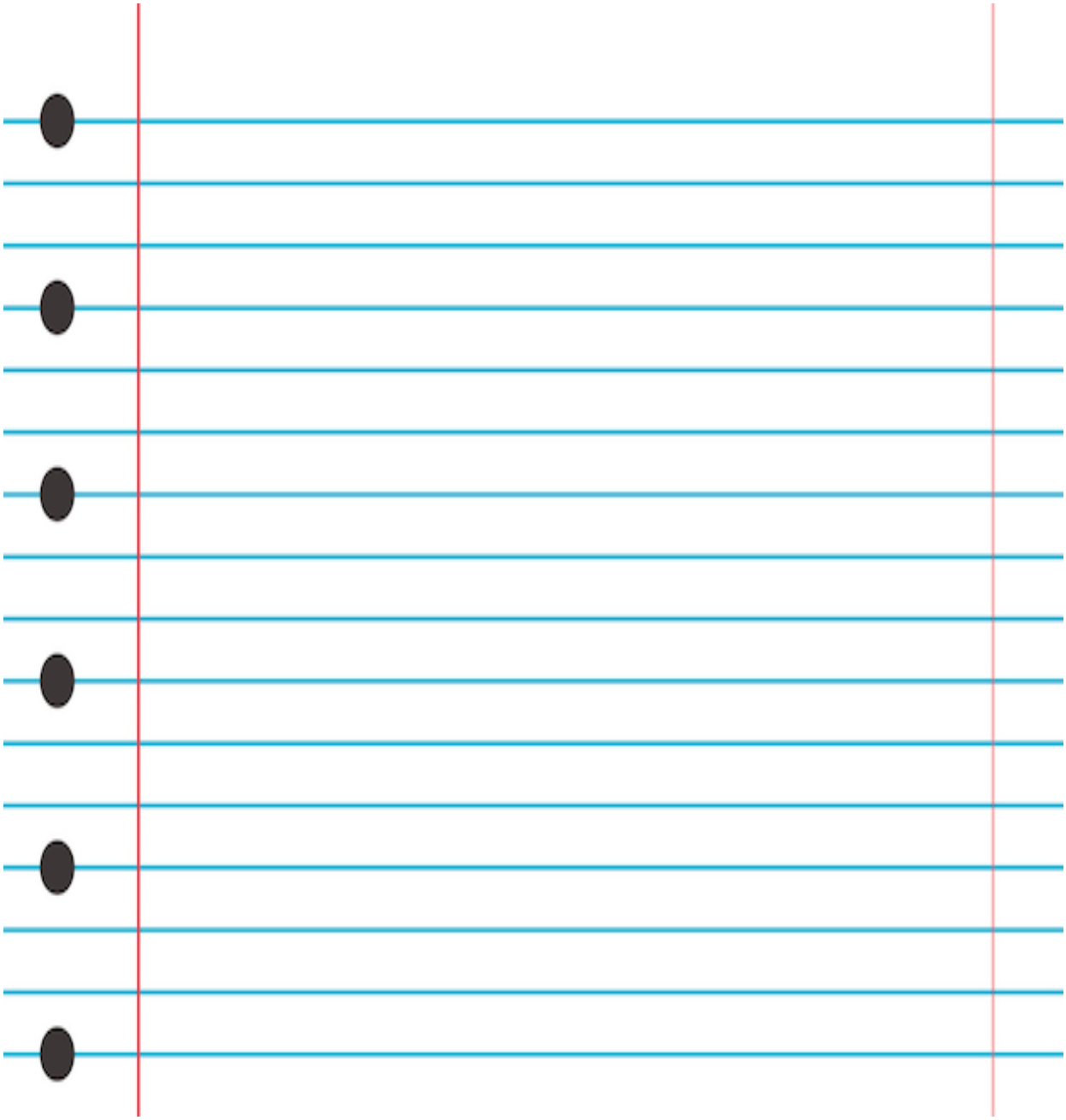
GD – Questão 11: Como envolver e sensibilizar os colegas típicos, promovendo empatia, compreensão e inclusão genuína de estudantes com TEA nível 3 nas atividades escolares?

A sensibilização dos colegas pode ocorrer por meio de atividades cooperativas, rodas de conversa, dramatizações e projetos colaborativos que expliquem, de forma acessível, as características do TEA. Objetivamente, essas estratégias promovem inclusão e interação segura. Subjetivamente, desenvolvem empatia, respeito às diferenças e compreensão das limitações do colega com TEA. Criativamente, atividades lúdicas, simulações e jogos que simulem desafios sensoriais e comportamentais ajudam os alunos típicos a compreender experiências diversas, fortalecendo vínculos e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.



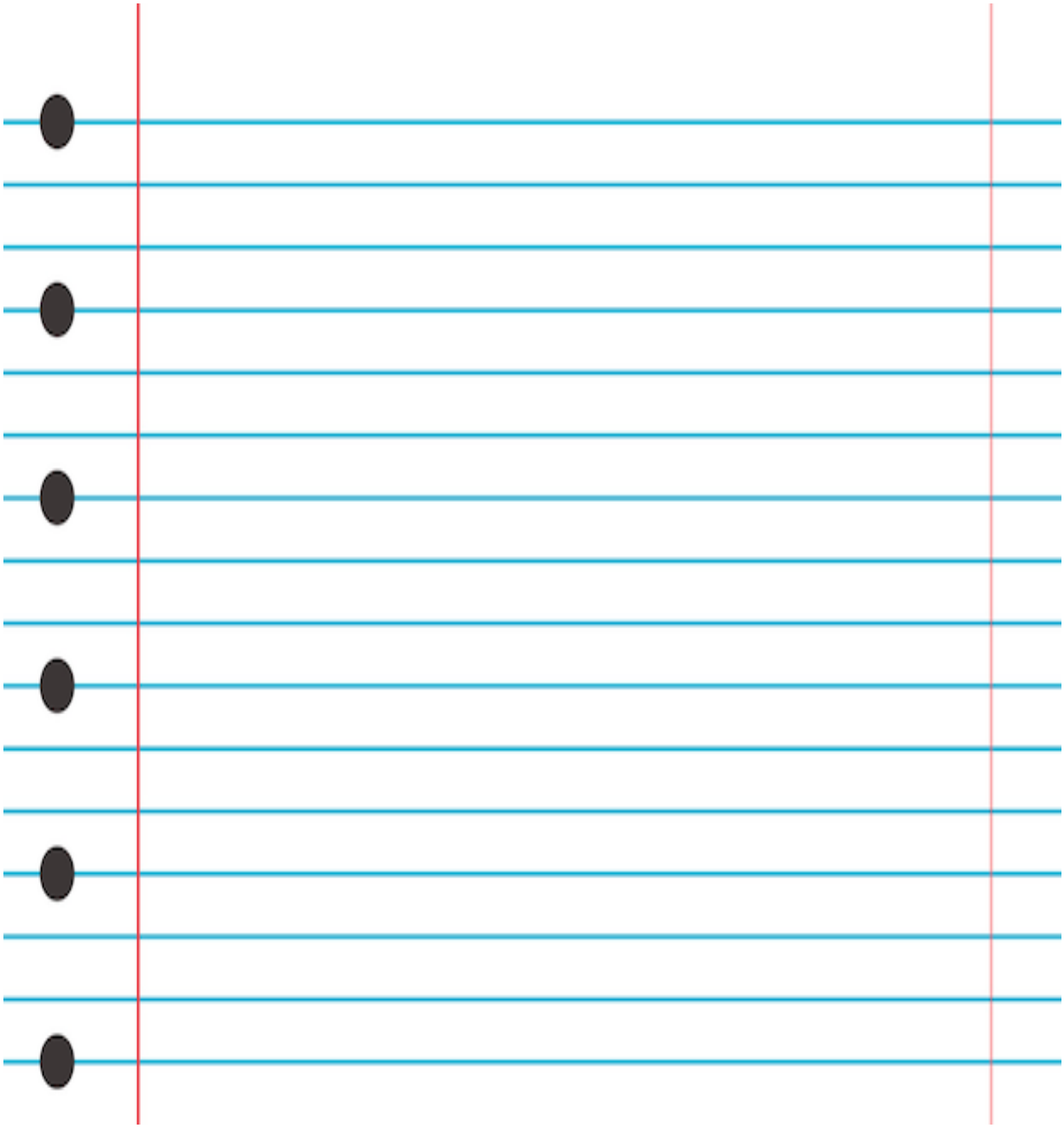
GD – Questão 12: Qual é a importância do planejamento individualizado, de planos de intervenção e de rotinas estruturadas para apoiar o aprendizado e a integração social desses alunos?

O planejamento individualizado, os planos de intervenção e as rotinas estruturadas são fundamentais para criar previsibilidade e segurança, facilitando aprendizagem e integração social. Objetivamente, permitem que professores acompanhem o progresso acadêmico e comportamental, ajustando estratégias conforme necessário. Subjetivamente, reduzem ansiedade, promovem confiança e autoestima, além de valorizar conquistas individuais. Criativamente, rotinas visualmente organizadas, coloridas e com elementos lúdicos tornam o planejamento mais motivador, reforçando autonomia e participação ativa em atividades escolares.



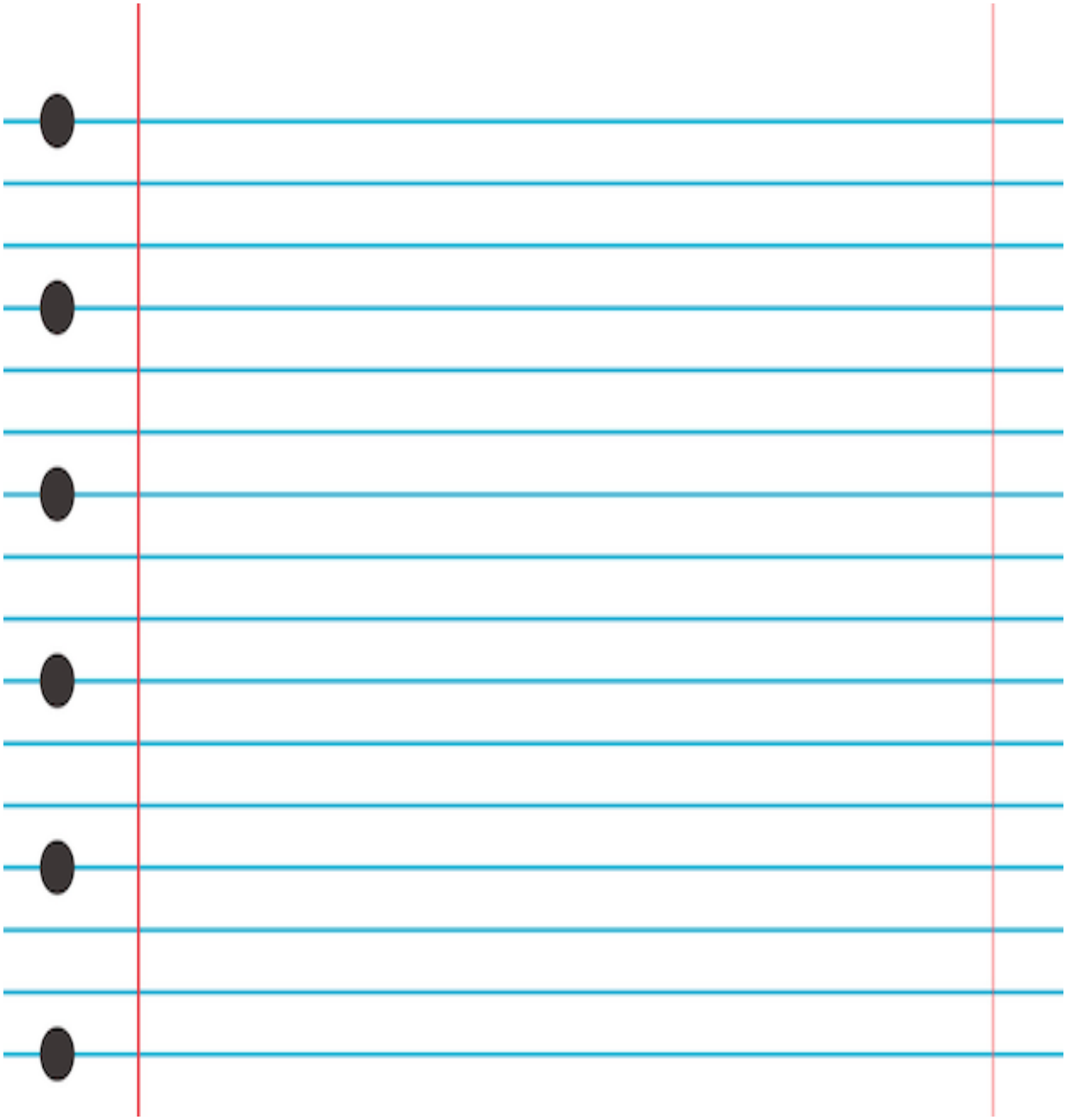
GD – Questão 13: De que forma os pais e familiares podem colaborar com a escola, tanto no desenvolvimento de estratégias pedagógicas quanto no acompanhamento do progresso do aluno?

Pais e familiares colaboram fornecendo informações sobre comportamentos, preferências e reações do aluno, permitindo que a escola adapte estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Objetivamente, fortalecem a consistência das intervenções e o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Subjetivamente, contribuem para a construção de confiança, segurança emocional e vínculo afetivo entre família e escola. Criativamente, podem participar de atividades lúdicas, projetos de integração e oficinas pedagógicas, aproximando o aprendizado escolar do contexto familiar e potencializando resultados positivos.



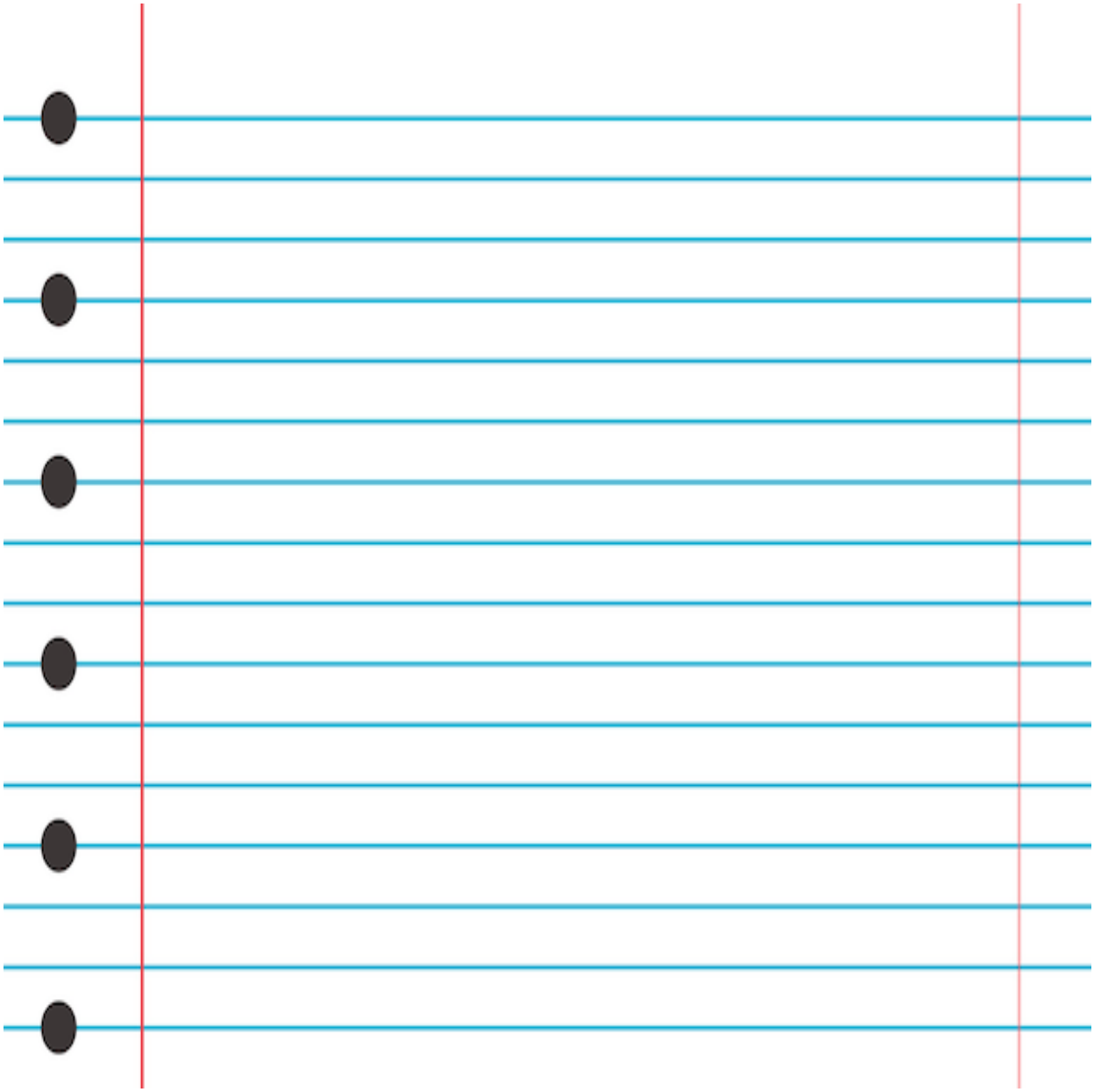
GD – Questão 14: Quais recursos visuais (como quadros de rotina, agendas visuais, pictogramas e cartões de apoio) são mais eficientes para facilitar comunicação, compreensão de regras e autonomia dos alunos não verbais?

Recursos visuais como quadros de rotina, agendas visuais, pictogramas, cartões de apoio e softwares interativos são eficazes para estruturar tarefas, organizar atividades e promover comunicação alternativa. Objetivamente, ajudam o aluno a compreender regras, sequências de tarefas e horários, favorecendo a autonomia. Subjetivamente, reduzem ansiedade e promovem sensação de controle. Criativamente, personalizar recursos com cores, imagens e símbolos significativos para o aluno aumenta engajamento, compreensão e motivação para participar das atividades escolares de forma ativa.



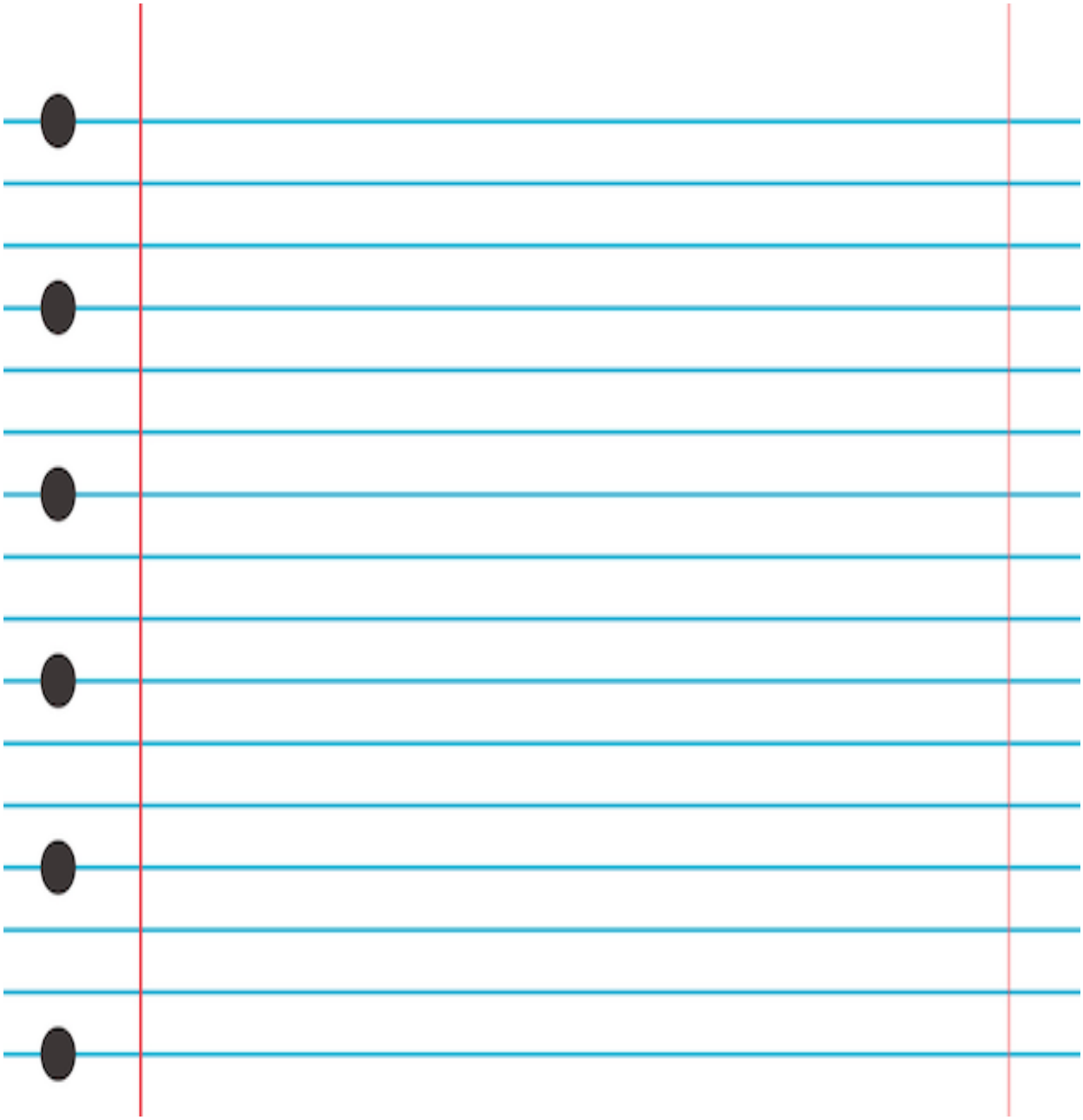
GD – Questão 15: Como monitorar e registrar o progresso acadêmico, comportamental e socioemocional de estudantes com TEA nível 3 de forma sistemática e eficaz?

O monitoramento eficaz envolve registros contínuos, observações estruturadas, uso de portfólios, checklists, diários de aprendizagem e softwares de acompanhamento. Objetivamente, permitem identificar avanços, lacunas e necessidade de ajustes nas estratégias pedagógicas. Subjetivamente, reforçam autoestima do aluno, mostrando progressos alcançados. Criativamente, gráficos visuais, tabelas de conquistas e relatórios personalizados tornam o acompanhamento mais acessível e motivador, incentivando participação do aluno e comunicação efetiva com família e equipe escolar.



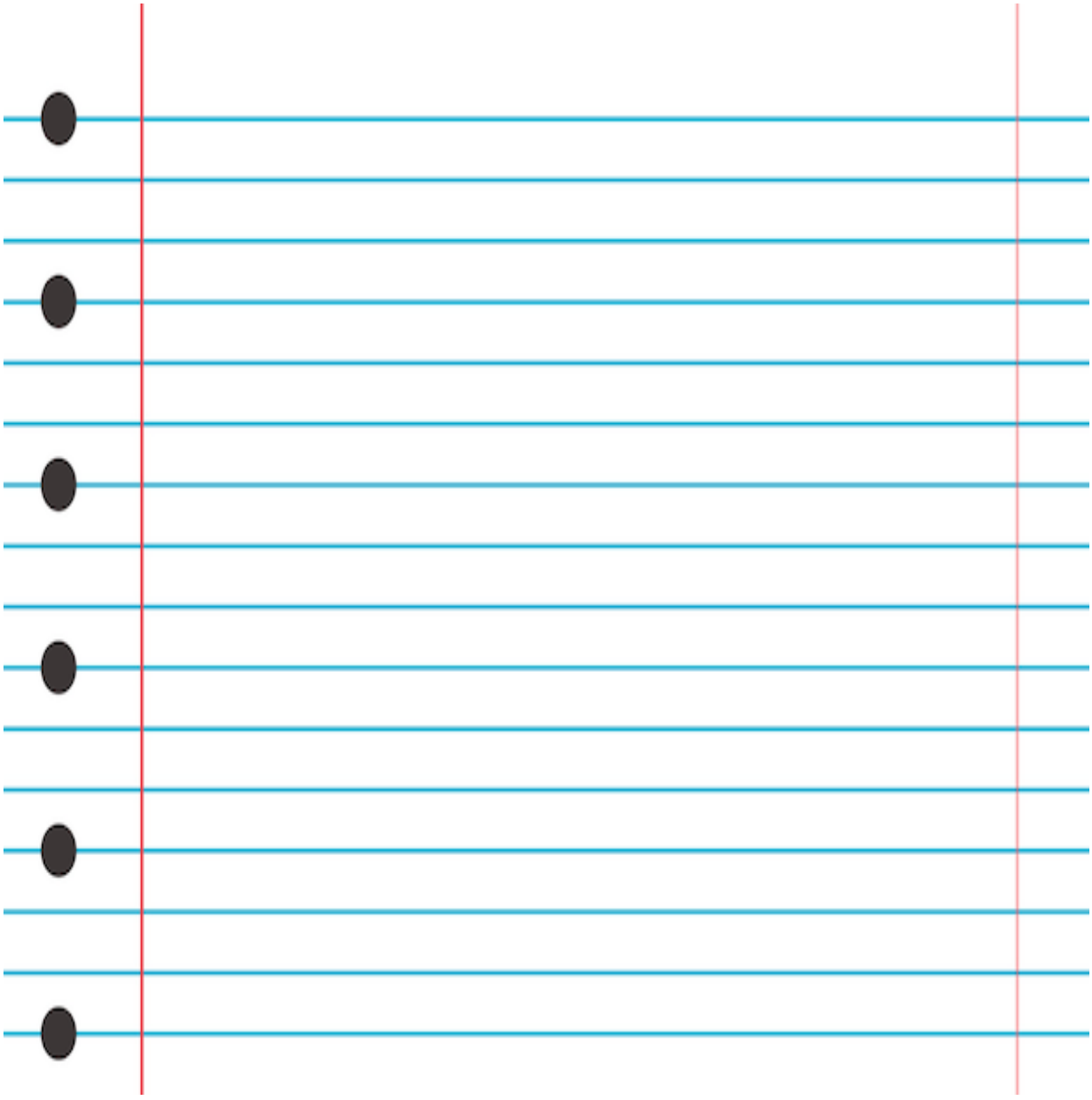
GD – Questão 16: Que estratégias ajudam a reduzir a resistência a mudanças na rotina e a transições entre atividades, minimizando ansiedade e comportamentos desafiadores?

Estratégias eficazes incluem avisos prévios sobre mudanças, uso de sinais visuais, contagem regressiva, planejamento de transições graduais e reforço positivo. Objetivamente, essas ações criam previsibilidade e segurança, facilitando adaptação. Subjetivamente, promovem controle emocional, reduzem ansiedade e aumentam confiança. Criativamente, histórias sociais, simulações de rotina e jogos que ensinem passos de transição tornam a adaptação mais compreensível e até prazerosa, transformando mudanças em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de resiliência.



GD – Questão 17: Como equilibrar atividades sociais e acadêmicas de forma que promovam aprendizagem significativa, interação social e inclusão plena de estudantes com TEA nível 3?

O equilíbrio entre atividades sociais e acadêmicas exige planejamento cuidadoso, integração de interesses do aluno e adaptação de atividades de grupo. Objetivamente, garante participação ativa em ambos os contextos, respeitando limites sensoriais e comportamentais. Subjetivamente, fortalece autoestima, senso de pertencimento e motivação para aprender. Criativamente, projetos integradores, jogos cooperativos e atividades temáticas permitem que a aprendizagem acadêmica e social caminhem juntas, promovendo inclusão efetiva, engajamento e desenvolvimento integral do estudante com TEA nível 3.



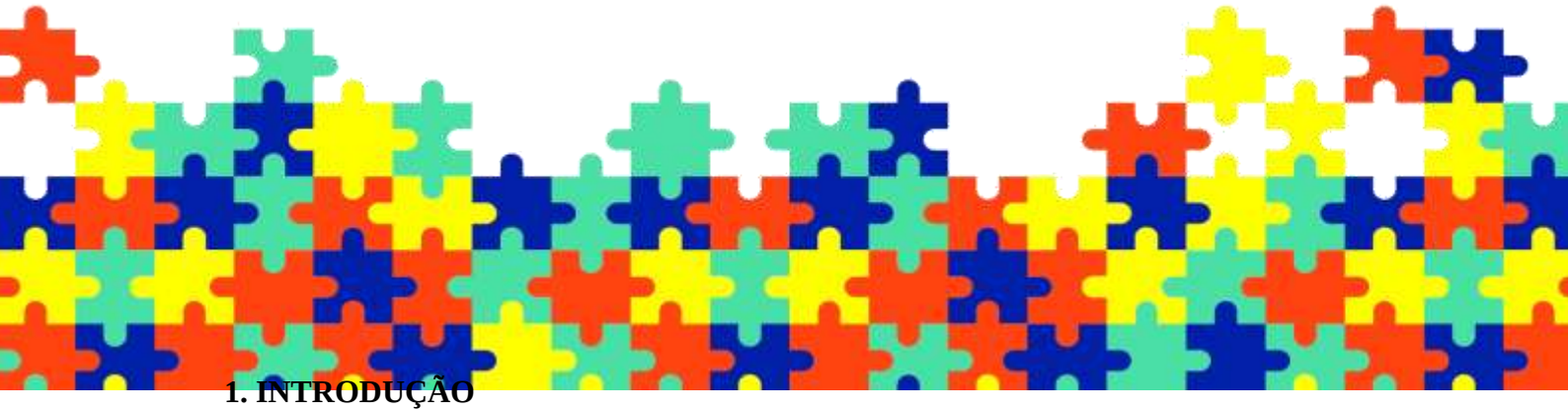
AUTISMO NÍVEL 3

Giane Demo

CLUBE DE AUTORES

ARTIGO 2: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 3: A CONTRIBUIÇÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA ELABORAÇÃO DE PLANOS EDUCACIONAIS PERSONALIZADOS PARA CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE APOIO INTENSIVO.

Giane Demo



1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 representa a forma mais grave do espectro autista, sendo caracterizado por déficits significativos na comunicação, interação social e por comportamentos restritivos e repetitivos que impactam de maneira intensa o funcionamento diário do indivíduo (Alves, 2006). Crianças e adultos diagnosticados com TEA nível 3 frequentemente apresentam dificuldades severas em iniciar ou manter interações sociais, demonstrando comunicação verbal limitada ou ausente. Esta condição torna essencial a implementação de estratégias altamente individualizadas, que considerem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos emocionais e comportamentais, promovendo suporte constante para garantir segurança, bem-estar e oportunidades de aprendizado integradas ao contexto cotidiano do aluno.

As dificuldades de comunicação em indivíduos com TEA nível 3 são uma das principais barreiras para a socialização e o aprendizado (Antunes, 2023). Muitos possuem um vocabulário extremamente restrito ou não desenvolvem a fala, necessitando de alternativas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) para expressar necessidades, sentimentos e intenções.

A ausência ou limitação da comunicação verbal impede a interação social espontânea, podendo gerar frustração e isolamento.

A intervenção educacional deve incluir métodos específicos de ensino da comunicação, combinando estímulos visuais, auditivos e táteis, além de acompanhamento contínuo por profissionais capacitados, para que o aluno consiga desenvolver formas eficientes de interação.

A interação social é profundamente prejudicada em indivíduos com autismo nível 3 (Barbosa, 2013). A iniciativa de conversar ou engajar-se em atividades coletivas é extremamente limitada, sendo comuns comportamentos de isolamento ou preferência por brincadeiras paralelas, sem contato direto com outros. Esses padrões de interação dificultam a construção de vínculos afetivos e relações interpessoais, essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Intervenções

estruturadas, como jogos cooperativos, atividades em pequenos grupos e acompanhamento individualizado, podem estimular progressivamente a participação social, promovendo habilidades de cooperação, empatia e respeito às regras sociais.

Comportamentos repetitivos e estereotipados, como balançar o corpo, girar objetos ou fixação em rotinas específicas, são predominantes em indivíduos com TEA nível 3 (Ausubel, 2002). Tais comportamentos refletem a necessidade de previsibilidade e podem ser exacerbados por alterações ambientais, gerando crises de desregulação emocional. A rigidez mental diante de mudanças interfere diretamente na aprendizagem e na adaptação às atividades cotidianas. Por isso, a intervenção deve combinar planejamento estruturado, antecipação de rotinas e técnicas de manejo comportamental, permitindo ao aluno adaptar-se gradualmente a mudanças e desenvolver flexibilidade cognitiva sem comprometer seu bem-estar.

O nível de suporte necessário para indivíduos com TEA nível 3 é elevado (Alves, 2006). Eles dependem de supervisão constante para realizar tarefas de autocuidado, higiene, alimentação e participação em atividades acadêmicas. Sem o suporte adequado, o risco de frustração, isolamento social e baixa autoestima aumenta significativamente. Por isso, é imprescindível que a equipe multidisciplinar desenvolva rotinas consistentes e estratégias personalizadas, promovendo não apenas a execução das atividades, mas também o aprendizado de habilidades funcionais, autonomia progressiva e adaptação ao ambiente escolar e familiar.

Comorbidades são comuns neste nível do espectro, incluindo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, distúrbios do sono e deficiência intelectual (Baddley, Anderson & Eysenck, 2011). Essas condições podem intensificar os desafios do TEA, impactando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O diagnóstico precoce e a intervenção multidisciplinar são essenciais para minimizar efeitos negativos e promover um ambiente que suporte tanto o aprendizado acadêmico quanto o equilíbrio emocional do aluno, respeitando suas necessidades individuais e seu ritmo de desenvolvimento.

A intervenção precoce é um fator determinante para o progresso de crianças com TEA nível 3 (Antunes, 2023; Arone, 2019). Tecnologias como EEG e ferramentas de monitoramento cognitivo têm se mostrado eficazes na detecção de padrões de desenvolvimento atípicos, permitindo intervenções oportunas e personalizadas. O acompanhamento regular possibilita ajustar metodologias pedagógicas às necessidades específicas do aluno, potencializando a aprendizagem e prevenindo dificuldades futuras. A combinação de abordagens tecnológicas e pedagógicas, alinhadas à análise contínua do progresso do aluno, garante resultados mais consistentes e integrados.

A neuropsicopedagogia desempenha papel central no desenvolvimento de estratégias educacionais para alunos com TEA nível 3 (Barbosa, 2013). Ao integrar estímulos cognitivos, emocionais e sociais, é possível promover autonomia, engajamento e habilidades socioemocionais.

O foco em práticas multissensoriais e individualizadas permite criar um ambiente de aprendizagem mais efetivo e inclusivo, no qual o aluno é incentivado a explorar, experimentar e se engajar de maneira ativa no processo educativo, respeitando suas limitações e potencialidades.

O planejamento do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento estratégico para organizar e monitorar o desenvolvimento do aluno (Alves, 2006). Este plano deve ser construído considerando diagnósticos clínicos, avaliações pedagógicas e os objetivos de aprendizagem, garantindo que todas as intervenções sejam ajustadas conforme a evolução observada. A participação da família é indispensável, pois permite alinhar práticas escolares com a rotina doméstica, promovendo consistência nos aprendizados, reforço positivo e generalização de habilidades em diversos contextos.

A atuação coordenada da equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e neuropsicopedagogos, é essencial para a implementação do PEI (Ausubel, 2002). Cada profissional contribui com sua expertise, avaliando progressos, ajustando estratégias e oferecendo suporte especializado que respeite o ritmo individual de cada estudante. A integração entre os profissionais e a comunicação constante com a família potencializam a inclusão e o desenvolvimento global do aluno, tornando o processo educacional mais eficiente e humanizado.

É fundamental considerar o impacto socioemocional do aluno com TEA nível 3 (Baddley, Anderson & Eysenck, 2011). Intervenções que promovam socialização, habilidades de autorregulação e autonomia favorecem o bem-estar emocional e reduzem crises de desregulação, contribuindo para maior engajamento nas atividades diárias. O desenvolvimento acadêmico e emocional ocorre de forma integrada, promovendo qualidade de vida e oportunidades de aprendizado consistentes.

2. DESENVOLVIMENTO

A complexidade do TEA nível 3 exige que profissionais estejam atualizados com as melhores práticas baseadas em evidências (Barbosa, 2013). O uso de recursos tecnológicos, metodologias ativas, estímulos multissensoriais e monitoramento contínuo são elementos essenciais para criar um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. O sucesso depende da integração de múltiplos fatores, incluindo planejamento estratégico, atuação colaborativa da equipe e participação ativa da família, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral de maneira contínua e sustentável.

Comunicação (Ischkanian- Método de Portfólios Educacionais): A dificuldade severa de comunicação é uma das características centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 e está diretamente relacionada aos déficits na compreensão e expressão da linguagem. Muitos indivíduos apresentam um vocabulário extremamente restrito ou têm grande dificuldade em

articular palavras, estruturar frases ou compreender enunciados simples. Em alguns casos, a fala não se desenvolve, exigindo a adoção de formas alternativas e aumentativas de comunicação (CAA), como o uso de figuras, sistemas de comunicação por troca de imagens (PECS), aplicativos tecnológicos ou gestos padronizados. Além da limitação na comunicação verbal, há um comprometimento significativo na capacidade de interpretar sinais sociais não verbais, como expressões faciais, gestos ou tom de voz, o que dificulta a compreensão de intenções, emoções e regras de interação social. Essa limitação comunicativa impacta diretamente a aprendizagem, a interação com colegas e professores, bem como a autonomia no ambiente escolar e familiar. Estratégias pedagógicas devem, portanto, priorizar o uso de múltiplos canais comunicativos e promover o desenvolvimento gradual de habilidades expressivas e receptivas.

Interação Social (Ischkanian- Método de Portfólios Educacionais): A interação social em indivíduos com TEA nível 3 é marcada por pouca ou nenhuma iniciativa em estabelecer vínculos ou participar de atividades sociais. Frequentemente, há um comportamento de isolamento, no qual a criança ou adulto prefere manter-se sozinha, evitando interações espontâneas. Quando ocorre algum tipo de contato, geralmente é de forma limitada, superficial ou condicionada a rotinas específicas. A iniciativa de iniciar conversas ou responder adequadamente a estímulos sociais costuma ser bastante reduzida, dificultando a construção de amizades e relações afetivas. Em ambientes escolares, por exemplo, pode haver preferência por brincadeiras paralelas, nas quais a criança realiza atividades próximas a outras, mas sem interação direta. Esse padrão de comportamento reflete dificuldades em compreender normas sociais implícitas e em adaptar-se a contextos grupais dinâmicos. Intervenções voltadas à interação social devem incluir estratégias estruturadas, uso de mediadores sociais, pares tutores e atividades em pequenos grupos, de forma gradual e planejada, visando promover experiências sociais positivas e previsíveis.

Comportamentos (Ischkanian- Método de Portfólios Educacionais): Indivíduos com TEA nível 3 frequentemente apresentam comportamentos repetitivos e estereotipados, como balançar o corpo, bater palmas, girar objetos de forma constante ou manter fixação intensa em determinados itens ou temas específicos. Esses comportamentos têm função reguladora, ajudando a lidar com a sobrecarga sensorial ou emocional, e muitas vezes estão associados à busca por previsibilidade e estabilidade. Há uma grande resistência a mudanças de rotina, apresentando inflexibilidade mental e comportamental. Situações inesperadas ou alterações simples no ambiente podem gerar ansiedade elevada, comportamentos de oposição ou crises de desregulação emocional. Essa rigidez interfere diretamente na adaptação escolar e social, exigindo que educadores e terapeutas trabalhem com planejamento estruturado, uso de rotinas visuais e estratégias de antecipação de mudanças. Gradualmente, é possível introduzir pequenas variações nas rotinas para ampliar a tolerância à novidade, respeitando sempre o ritmo individual.

Necessidade de Suporte (Ischkanian- Método de Portfólios Educacionais): Por se tratar da forma mais grave do espectro, indivíduos com TEA nível 3 necessitam de suporte e supervisão constante para realizar tarefas do cotidiano, incluindo higiene pessoal, alimentação, organização de materiais escolares e participação em atividades acadêmicas. A presença de um acompanhante especializado ou professor de apoio é, muitas vezes, indispensável para garantir segurança, participação e mediação entre o aluno e os diferentes contextos. O suporte não se limita a aspectos físicos, mas também envolve apoio emocional, mediação comunicativa e facilitação do acesso aos conteúdos pedagógicos. A ausência de suporte adequado pode resultar em isolamento, frustração e dificuldades significativas no processo de inclusão escolar e social. A equipe multidisciplinar desempenha papel essencial na elaboração de planos de intervenção individualizados que contemplem todos esses aspectos.

Comorbidades (Ischkanian- Método de Portfólios Educacionais): A presença de comorbidades é bastante comum em pessoas com TEA nível 3, aumentando a complexidade do quadro clínico e educacional. Entre as condições mais frequentes estão o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, depressão, distúrbios do sono e deficiência intelectual. Essas condições podem potencializar os desafios comportamentais e cognitivos, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento global. Por exemplo, a ansiedade pode agravar comportamentos repetitivos e resistência a mudanças; o TDAH pode dificultar a concentração e o engajamento em atividades estruturadas; já os distúrbios do sono podem comprometer o rendimento escolar e aumentar irritabilidade.

A identificação precoce e o acompanhamento clínico integrado são fundamentais para ajustar estratégias educacionais e terapêuticas às necessidades específicas de cada indivíduo, garantindo intervenções mais precisas e eficazes. Quando o diagnóstico é realizado nos primeiros anos de vida, torna-se possível compreender melhor o perfil cognitivo, comunicativo e comportamental da criança, possibilitando um planejamento mais direcionado.

O trabalho conjunto entre profissionais da saúde, terapeutas e educadores favorece a criação de estratégias coerentes e complementares, evitando abordagens fragmentadas.

O monitoramento contínuo do desenvolvimento permite avaliar o impacto das intervenções e realizar ajustes sempre que necessário.

O processo educativo torna-se mais dinâmico, personalizado e alinhado à realidade do estudante. Em última instância, essa integração contribui para o avanço da inclusão e para a promoção do potencial máximo de cada indivíduo. Além disso, fortalece a construção de competências socioemocionais, estimula a autonomia e incentiva a participação ativa em todas as dimensões da vida escolar, criando um ambiente verdadeiramente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Tabela 1: Características principais do autismo nível 3.

Comunicação: Dificuldade severa de comunicação, podendo ter um vocabulário muito restrito, dificuldade em responder a sinais sociais ou usar comunicação verbal. Alguns podem não desenvolver a fala e necessitar de comunicação alternativa e aumentativa (CAA).	**Interação Social:** Pouca ou nenhuma interação social, sendo a iniciativa de conversar muito limitada. Pode haver preferência por brincadeiras paralelas em vez de interação direta.
Comportamentos: Comportamentos repetitivos como balançar, girar ou fixação extrema em objetos e rotinas. Há grande dificuldade em lidar com mudanças e inflexibilidade mental.	**Necessidade de Suporte:** Necessita de suporte e supervisão constante para as tarefas do dia a dia, pois é a forma mais grave de Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Comorbidades: Há uma incidência maior de comorbidades como depressão, TDAH, ansiedade, distúrbios do sono e deficiência intelectual, que podem impactar o desenvolvimento e a aprendizagem.	

Fonte: Simone Ischkanian- Método de Portfólios Educacionais.

O apoio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 requer estratégias específicas, planejadas e contínuas, considerando as necessidades intensas de suporte em diferentes áreas do desenvolvimento (Goldfeld, 2002). Como se trata da forma mais severa do espectro, com prejuízos significativos na comunicação, interação social e presença de comportamentos restritivos e repetitivos, as intervenções devem ser integradas, individualizadas e consistentes (Ischkanian et al., 2025). A seguir, são apresentados os principais eixos de suporte que contribuem para a qualidade de vida e a inclusão efetiva dessas pessoas em ambientes escolares, clínicos e sociais.

Oferecer suporte constante: Pessoas com TEA nível 3 geralmente necessitam de supervisão contínua para atividades básicas da vida diária, como alimentação, higiene pessoal, organização de materiais e segurança física. Esse suporte deve ir além do auxílio físico, envolvendo também apoio emocional e comportamental, especialmente em situações que possam gerar ansiedade ou crises de desregulação (Goldfeld, 2002). A presença de um profissional de apoio, seja em contexto escolar ou clínico, permite mediações mais eficazes e promove maior estabilidade nas rotinas diárias, contribuindo para a autonomia progressiva (Ischkanian, Cabral, Braga et al., 2025).

Utilizar recursos visuais: O uso de recursos visuais é uma das estratégias mais eficazes para facilitar a compreensão e o aprendizado em pessoas com TEA nível 3, especialmente aquelas com dificuldades severas de linguagem (Goldfeld, 2002). Imagens, pictogramas, cartões ilustrativos, agendas visuais e quadros de rotina ajudam a estruturar o dia e a antecipar atividades, reduzindo inseguranças e favorecendo a previsibilidade. Além disso, esses recursos podem

funcionar como ferramentas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), permitindo que a pessoa expresse necessidades, preferências e sentimentos, mesmo que não utilize a fala.

Manter uma rotina estruturada: A previsibilidade é fundamental para pessoas com TEA nível 3, pois mudanças inesperadas podem gerar desconforto, ansiedade e comportamentos desregulados (Ischkanian, Ischkanian & Carvalho, 2025). Manter uma rotina diária organizada, com horários e atividades definidos, permite que a pessoa compreenda melhor o que acontecerá, favorecendo a segurança emocional (Goldfeld, 2002). Quando mudanças são necessárias, é importante avisar com antecedência e utilizar recursos visuais ou explicações adaptadas para preparar o indivíduo, evitando rupturas abruptas que possam desencadear crises.

Adaptar o ambiente físico e sensorial: A adaptação do ambiente é um fator crucial para o bem-estar de pessoas com TEA nível 3. Espaços com excesso de estímulos visuais, ruídos intensos ou iluminação inadequada podem gerar sobrecarga sensorial, levando a comportamentos de fuga ou agitação (Ischkanian et al., 2025). Criar ambientes tranquilos, organizados, com áreas de retirada e sinalizações claras contribui para que a pessoa se sinta confortável e segura (Goldfeld, 2002). No contexto escolar, por exemplo, é possível adaptar a sala de aula com cantos sensoriais, iluminação suave e fones abafadores de ruído, conforme as necessidades individuais.

Utilizar currículos funcionais e habilidades práticas: Para alunos com TEA nível 3, currículos tradicionais muitas vezes não correspondem às suas necessidades de aprendizagem. É fundamental adotar currículos funcionais que priorizem habilidades práticas, como autonomia, comunicação funcional, autorregulação e interação social (Ischkanian et al., 2025). O currículo "Essencial para Viver" é um exemplo de abordagem que foca em habilidades essenciais para a vida diária, permitindo que os alunos desenvolvam competências úteis e transferíveis para diferentes contextos (Goldfeld, 2002). Essa abordagem favorece a inclusão real, pois prepara o indivíduo para lidar com situações cotidianas e sociais de maneira mais independente.

Considerar comorbidades associadas: Muitas pessoas com TEA nível 3 apresentam comorbidades, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, distúrbios do sono e deficiência intelectual, que podem intensificar os desafios comportamentais e cognitivos (Ischkanian & Ischkanian, 2024). É essencial que essas condições sejam identificadas e acompanhadas adequadamente, com intervenções clínicas e educacionais específicas (Goldfeld, 2002). Por exemplo, no caso de TDAH, podem ser necessárias adaptações para manter a atenção em tarefas curtas e objetivas; para ansiedade, estratégias de regulação emocional e ambientes tranquilos são fundamentais. O tratamento integrado melhora significativamente o bem-estar e o desenvolvimento global da pessoa.

A equipe multidisciplinar é fundamental na construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com TEA Nível 3, pois oferece uma abordagem integrada, avaliando as necessidades complexas em áreas como comunicação, socialização e comportamento,

e garantindo que o plano seja personalizado e eficaz. Profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e professores trabalham juntos, além dos pais e o próprio aluno (quando possível), para definir metas realistas, adaptar o currículo e monitorar o progresso, promovendo a qualidade de vida e a autonomia do estudante.

A elaboração e implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) eficaz requer o envolvimento de uma equipe multidisciplinar**,** composta por profissionais de diferentes áreas, que contribuem com suas expertises para garantir o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais específicas (Camargo, 2017). Esse trabalho conjunto é essencial para atender às demandas acadêmicas, sociais, comunicativas e comportamentais de forma integrada e personalizada.

A primeira etapa do PEI consiste em uma avaliação completa e criteriosa do aluno. A equipe multidisciplinar realiza um levantamento detalhado das habilidades, potencialidades e desafios em áreas como comunicação, linguagem, interações sociais, comportamentos restritivos e repetitivos, além das necessidades de suporte para as atividades da vida diária (Bittencurt, 1983). Essa avaliação envolve observações em sala de aula, entrevistas com a família, aplicação de instrumentos pedagógicos e, quando necessário, avaliações clínicas específicas.

O psicólogo pode avaliar aspectos emocionais e de autorregulação, o fonoaudiólogo investiga as competências comunicativas e linguísticas, enquanto o terapeuta ocupacional analisa a motricidade fina e a autonomia funcional (Biasão, 2019). Esse diagnóstico inicial é fundamental para a construção de um plano de intervenção coerente e adaptado ao perfil do aluno.

Com base nos dados coletados, a equipe multidisciplinar estabelece objetivos específicos, mensuráveis e realistas para o PEI (Cabral & Raimundo, 2023). Essas metas contemplam dimensões acadêmicas, sociais, de comunicação e de autonomia, incluindo habilidades práticas de autocuidado, como vestir-se ou realizar a higiene pessoal.

Para um aluno com desafios de linguagem, uma meta pode ser "utilizar cartões de comunicação para expressar necessidades básicas de forma independente em 80% das situações diárias". Esse tipo de meta orienta as práticas pedagógicas e terapêuticas, promovendo avanços concretos e monitoráveis.

Cada profissional da equipe contribui com sua área de conhecimento para definir estratégias de intervenção eficazes e individualizadas (Ischkanian et al., 2025). O professor adapta o currículo e os materiais didáticos, tornando-os acessíveis e significativos; o fonoaudiólogo propõe atividades de estimulação comunicativa; o terapeuta ocupacional trabalha na adaptação de rotinas e no desenvolvimento de autonomia funcional; e o psicólogo auxilia na autorregulação emocional e social.

Essa integração de saberes permite que o PEI seja um instrumento vivo e prático, não apenas um documento burocrático. Estratégias como uso de recursos visuais, gamificação do

aprendizado (Cabral et al., 2024) e metodologias multissensoriais (Ischkanian et al., 2025) tornam as intervenções mais significativas e motivadoras.

Para que o PEI tenha eficácia, é essencial que os profissionais mantenham uma comunicação contínua e transparente entre si, articulando suas ações e garantindo coerência nas práticas em sala de aula, terapias e no ambiente familiar (Brilhante et al., 2024). Reuniões periódicas da equipe são fundamentais para discutir avanços, dificuldades e propor ajustes nas estratégias, evitando intervenções fragmentadas.

O PEI não se limita às metas acadêmicas (Camargo, 2017). Ele busca promover o desenvolvimento global do aluno, abrangendo áreas como lazer, vida autônoma, habilidades sociais e atividades motoras. Essa perspectiva ampliada é fundamental para garantir uma inclusão escolar e social efetiva, respeitando o ritmo e as singularidades de cada estudante.

O PEI deve ser revisto periodicamente para avaliar os avanços alcançados, redefinir metas e adaptar estratégias conforme necessário (Biasão, 2019). Essa flexibilidade garante que o plano acompanhe o desenvolvimento real do aluno e responda às mudanças em suas necessidades.

A participação da família é um pilar fundamental na construção do PEI. Os pais e responsáveis trazem informações valiosas sobre a rotina, preferências, dificuldades e potencialidades do aluno (Bittencurt, 1983).

A equipe deve envolver a família desde o processo de avaliação até a implementação das estratégias, orientando-os para que possam dar continuidade às intervenções em casa, fortalecendo a consistência do plano educacional.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental, centrada na análise interpretativa dos discursos científicos sobre TEA Nível 3: O papel da equipe multidisciplinar na construção de um Plano Educacional Individualizado para alunos autistas com suporte intenso. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender significados, sentidos e processos relacionados às práticas pedagógicas contemporâneas, priorizando a interpretação aprofundada em vez da quantificação de dados. (Creswell, 2021). A abordagem qualitativa é especialmente adequada quando se busca compreender fenômenos complexos, como o desenvolvimento educacional de alunos com autismo nível 3, que exigem um olhar sensível, crítico e contextualizado sobre múltiplas dimensões do processo educativo.

De acordo com Gil (2018), a pesquisa bibliográfica tem um papel fundamental na construção de conhecimento científico, pois permite ao pesquisador conhecer o estado da arte sobre determinado tema, sistematizando as principais contribuições existentes e identificando

lacunas que ainda necessitam de investigação. Assim, esta investigação busca interpretar a complexidade das práticas educacionais voltadas para alunos com TEA nível 3, analisando como a atuação conjunta de equipes multidisciplinares pode favorecer a elaboração e a execução de Planos Educacionais Individualizados (PEI) adequados às necessidades específicas de cada estudante.

Optou-se por uma investigação de caráter bibliográfico, cujo objetivo é reunir, organizar e analisar a produção científica já existente sobre o tema. Segundo Severino (2016), esse tipo de pesquisa baseia-se no estudo de obras publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos eletrônicos. A revisão bibliográfica fornece sustentação teórica para a discussão proposta, além de orientar a construção das análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

A pesquisa também se caracteriza como documental, uma vez que foram incluídos materiais acessados em bases digitais e científicas, com dados relevantes para a reflexão sobre o objeto de estudo. Seguindo os critérios metodológicos propostos por Lakatos e Marconi (2010) e Quivy e Campenhoudt (2008), foram selecionadas obras disponíveis em bases como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia.edu e Google Acadêmico. A seleção dos materiais considerou critérios de atualidade, pertinência temática e rigor acadêmico, buscando garantir a consistência teórica e a relevância das informações analisadas.

A etapa inicial do levantamento de dados consistiu na identificação das palavras-chave mais recorrentes na literatura especializada, como “TEA nível 3”, “Plano Educacional Individualizado (PEI)”, “equipe multidisciplinar”, “inclusão escolar”, “neuropsicopedagogia” e “metodologias ativas”. Esse processo de mapeamento permitiu localizar um conjunto de artigos e textos que abordam a temática sob diferentes perspectivas, possibilitando uma visão abrangente e crítica sobre o assunto (Richardson, 1999). Em seguida, foi realizada uma leitura exploratória dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, com o objetivo de selecionar aqueles mais aderentes aos objetivos desta pesquisa.

Após a triagem inicial, os textos selecionados foram submetidos a uma leitura analítica detalhada, que teve como objetivo identificar elementos comuns, divergências teóricas e contribuições originais relevantes (Creswell, 2021). A análise foi conduzida por meio de categorização temática, conforme orientam Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2017), e pelo cruzamento dos dados encontrados em diferentes fontes, permitindo estabelecer relações e contrastes entre as experiências relatadas.

Sousa, Oliveira e Alves (2021) destacam que a sistematização criteriosa das informações e a verificação da consistência dos dados são etapas fundamentais em pesquisas bibliográficas. Por isso, foram definidos critérios claros de categorização e análise, com base nos objetivos específicos do estudo. A análise buscou evidenciar aspectos estruturais, pedagógicos, clínicos e

epistemológicos presentes na literatura sobre TEA nível 3 e sobre a atuação multidisciplinar no contexto educacional.

O cruzamento entre os dados possibilitou identificar recorrências e contrastes entre as reflexões e experiências apresentadas nas obras consultadas, evidenciando como diferentes contextos e perspectivas influenciam as práticas de elaboração e aplicação dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs). A análise revelou que, apesar das variações metodológicas, há uma preocupação comum com a personalização do ensino e com a promoção da autonomia dos alunos com autismo nível 3. Também foi possível observar que as práticas mais eficazes são aquelas sustentadas por uma abordagem colaborativa entre escola, família e equipe multiprofissional, o que reforça a importância de uma comunicação constante e de uma visão integrada do processo educativo e terapêutico.

Esse processo analítico permitiu compreender com maior profundidade as diversas formas pelas quais os profissionais têm construído e implementado PEIs, bem como os desafios enfrentados em sua aplicação no cotidiano escolar e clínico. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação continuada dos professores, a escassez de recursos adequados e a dificuldade em alinhar as metas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante. Os dados apontam que, quando o PEI é elaborado de maneira participativa e com base em avaliações precisas, ele se torna uma ferramenta poderosa para favorecer o desenvolvimento integral do aluno.

Tabela 2: Reflexões e experiências apresentadas nas obras consultadas.

Autor / Ano	Tema da Pesquisa	Relação com o Artigo	Relevância para a Pesquisa Documental
Alves (2006)	Sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado	Fornece subsídios para a discussão sobre a importância de espaços adaptados e especializados no PEI	Fundamenta a análise sobre práticas pedagógicas inclusivas e a atuação da equipe multidisciplinar em ambientes especializados
Antunes (2023)	Detecção precoce do TEA com uso de EEG	Relaciona-se com a importância de diagnósticos precisos e intervenções adequadas	Oferece base científica para compreender a gravidade do TEA Nível 3 e a necessidade de intervenções multidisciplinares
Arone (2019)	Análise de dados de estresse com EEG usando aprendizagem de máquina	Aponta tecnologias que auxiliam na avaliação do comportamento e da regulação emocional	Contribui para o entendimento da aplicação de ferramentas tecnológicas no acompanhamento de alunos TEA nível 3
Baddley et al. (2011)	Teorias da memória	Dialoga com estratégias de ensino e aprendizagem voltadas a alunos TEA	Fundamenta práticas pedagógicas personalizadas no PEI, considerando o funcionamento cognitivo
Barbosa (2013)	Identificação das variações do espectro autista	Fornece dados sobre diferentes manifestações do TEA	Contribui para contextualizar a diversidade de perfis e necessidades de alunos com autismo

Barbosa et al. (2024)	Tendências pedagógicas na educação especial inclusiva	Aponta desafios e oportunidades de metodologias inclusivas	Sustenta a discussão sobre planejamento pedagógico adequado a alunos com necessidades especiais
Belo & Guedes (2022)	Atuação do neuropsicopedagogo no processo de aprendizagem	Relaciona-se com o papel dos profissionais especializados no apoio a alunos TEA	Evidencia a importância da atuação conjunta de profissionais na construção e execução do PEI
Biasão (2019)	Classificação da gravidade do TEA por rastreamento do olhar	Aborda critérios diagnósticos e níveis de suporte necessários	Fundamenta a delimitação do público-alvo do artigo — alunos com TEA nível 3
Bittencurt (1983)	Alfabetização: uma aventura para a criança	Discorre sobre estratégias de alfabetização e aquisição de linguagem	Contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas no PEI
Brilhante et al. (2024)	Educação socioemocional e desenvolvimento integral	Relaciona-se com a formação de competências não acadêmicas em alunos TEA	Reforça a importância de incluir objetivos socioemocionais no PEI
Cabral et al. (2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2024)	Metodologias ativas, inteligência emocional, tecnologias educacionais	Dialoga com estratégias educacionais aplicáveis no contexto inclusivo	Contribui para a discussão sobre métodos pedagógicos eficazes na aprendizagem de alunos TEA e na integração de recursos tecnológicos
Camargo (2017)	Inclusão social e educação especial	Discute os fundamentos da educação inclusiva no Brasil	Fornece base teórica para o princípio de inclusão que orienta a construção do PEI
Carniel (2008)	Intervenções e avaliações em grupos operativos	Aponta estratégias de acompanhamento coletivo e avaliação	Sustenta práticas de intervenção pedagógica colaborativa para alunos TEA
Carneiro & Pinho (2025)	Competências socioemocionais na BNCC	Relaciona-se à importância de habilidades socioemocionais	Apoia a integração de competências socioemocionais no PEI
Coelho (2013)	Modelos de inclusão em Portugal e Brasil	Apresenta experiências internacionais de inclusão	Permite comparação e reflexão sobre práticas pedagógicas aplicáveis no contexto brasileiro
Creswell (2021)	Métodos de pesquisa qualitativa e mista	Fundamenta o delineamento metodológico do artigo	Justifica a escolha por abordagem qualitativa e documental para análise da literatura
Damazio (2010)	Educação especial na perspectiva de inclusão escolar bilíngüe	Relaciona inclusão escolar e atendimento especializado	Reforça a necessidade de estratégias adaptadas no PEI para atender diferentes perfis
Dias et al. (2024)	Desenvolvimento socioemocional e papel dos professores	Destaca a importância do suporte emocional no ambiente escolar	Fundamenta a inclusão de objetivos socioemocionais no PEI
Ferreiro & Teberosky (1979)	Psicogênese da língua escrita	Explora aquisição da linguagem escrita	Auxilia na compreensão de como desenvolver habilidades de comunicação em alunos TEA
Ferreira & Silva (2021)	Trabalho do neuropsicopedagogo	Discorre sobre atuação, ética e importância do profissional	Apoia a análise do papel da equipe multidisciplinar no desenvolvimento do PEI

Franco et al. (2021)	Ferramenta web para diagnóstico de autismo usando eye tracking	Aponta inovações tecnológicas na avaliação do TEA	Contribui para métodos de diagnóstico e monitoramento de alunos TEA nível 3
Gil (2008; 2018)	Métodos e técnicas de pesquisa	Referencial metodológico da pesquisa	Sustenta os procedimentos de revisão bibliográfica e análise de dados
Goldfeld (2002)	Linguagem e cognição na criança surda	Aponta métodos sociointeracionistas	Fundamenta práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas à diversidade funcional
Ischkanian et al. (2024; 2025)	TDAH, neuropsicopedagogia e alfabetização	Relaciona estratégias de intervenção multidisciplinar	Fornece base para ações integradas no PEI e acompanhamento de comorbidades
Karnopp (2002; 2004; 2005)	Língua de sinais e educação de surdos	Aborda ensino bilíngue e acessibilidade	Contribui para a inclusão de comunicação alternativa e aumentativa no PEI
Kleiman (1989)	Aspectos cognitivos da leitura	Explora compreensão e aquisição de leitura	Fundamenta estratégias para o desenvolvimento da comunicação e alfabetização
Lakatos & Marconi (2010; 2017)	Técnicas e fundamentos de metodologia científica	Fundamenta a parte metodológica da pesquisa	Sustenta a abordagem documental e os critérios de seleção de fontes
Leite (2021)	Contribuição de Vygotsky na educação especial	Relaciona teoria histórico-cultural e inclusão	Apoia a fundamentação teórica sobre mediação pedagógica para alunos TEA
Lima (2014)	Teoria histórico-cultural e inclusão escolar	Analisa inclusão de deficientes intelectuais	Sustenta compreensão do desenvolvimento e adaptação curricular
Lopes (1996)	Linguística aplicada	Explora processos sociais e educacionais do ensino/aprendizagem	Contribui para estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do aluno
Malta et al. (2024)	Metodologias ativas e tecnologias	Relaciona tecnologias ao desenvolvimento socioemocional	Apoia a aplicação de metodologias inovadoras no PEI
Maslow (1998)	Psicologia humanista	Aborda desenvolvimento integral	Fundamenta objetivos socioemocionais e de autonomia no PEI
Moraes (2009)	Sentidos e emoções	Explora neurociência e cognição	Contribui para compreensão das respostas emocionais e comportamentais de alunos TEA
Morais et al. (2005)	Alfabetização e apropriação do sistema de escrita	Analisa aquisição da escrita	Auxilia na elaboração de estratégias de comunicação e linguagem no PEI
Oliveira & Gomes (2020)	Escolarização de alunos com deficiência no Brasil	Analisa inclusão escolar sob perspectiva de Vygotsky	Fundamenta a mediação pedagógica e adaptação de atividades no PEI
Oliveira & Santos (2020)	Neuropsicopedagogia e envelhecimento	Aponta prevenção do declínio cognitivo	Contribui para a aplicação de estratégias de neuropsicopedagogia na aprendizagem
Pinheiro et al. (2019)	Neuropsicopedagogia e educação inclusiva	Relaciona psicopedagogia à aprendizagem	Sustenta a atuação integrada da equipe multidisciplinar no PEI

Perlin (2004)	Cultura surda	Aborda identidade e inclusão	Fornece base para estratégias de comunicação alternativa no PEI
Quivy & Campenhoudt (2008)	Manual de investigação em ciências sociais	Fundamenta métodos de pesquisa	Sustenta abordagem documental e análise crítica de referências
Rezende et al. (2024)	Educação socioemocional	Relaciona competências socioemocionais ao desenvolvimento	Apoia a inclusão de objetivos socioemocionais no PEI
Richardson (1999)	Pesquisa social	Base metodológica geral	Contribui para o embasamento teórico-metodológico do artigo
Sá & Lima (2025)	Educação socioemocional na primeira infância	Discute formação de competências socioemocionais	Sustenta estratégias socioemocionais no PEI
Salles (2017)	Influência familiar no desenvolvimento	Relaciona família e aprendizagem	Apoia a importância da parceria com os responsáveis no PEI
Santos & Silva (2021)	Neuropsicopedagogia na aprendizagem	Explora dislexia e aprendizagem diferenciada	Contribui para estratégias de ensino individualizadas no PEI
Seeger & Zucolotto (2018)	Inclusão educacional e Vygotsky	Aborda fundamentos históricos e culturais	Sustenta a base teórica do PEI voltada à inclusão escolar
Severino (2016)	Metodologia científica	Fundamenta a metodologia da pesquisa	Apoia a construção do referencial metodológico do artigo
Silva & Cardoso (2020)	Identificação precoce de deficiência intelectual	Aborda diagnóstico neuropsicopedagógico	Contribui para avaliação diagnóstica no PEI
Silveira (2011)	Intervenções com pais	Analisa práticas educativas parentais	Sustenta a importância da parceria família-escola no PEI
Simão et al. (2020)	Neuropsicopedagogia e contexto educacional	Oferece novas perspectivas na aprendizagem	Apoia a atuação da equipe multidisciplinar na escola
Sprenger (2008)	Memória e aprendizagem	Explora estratégias para retenção de conteúdo	Contribui para planejamento pedagógico individualizado
Tavares et al. (2019)	Inclusão escolar e neuropsicopedagogia	Relaciona dificuldades de aprendizagem e intervenções	Sustenta práticas de acompanhamento do aluno TEA
Vergara (2014)	Projetos e relatórios de pesquisa	Fundamenta elaboração de pesquisa	Apoia estruturação metodológica do artigo
Volbuff (2020)	Aprendizagem de alunos com TDAH	Aborda enfoque neuropsicopedagógico	Contribui para estratégias de intervenção individualizadas
Vygotski (2011)	Defectologia e educação da criança com deficiência	Fundamenta teoria histórico-cultural	Sustenta a compreensão do desenvolvimento de alunos TEA e da mediação pedagógica
Wrigley (1996)	Políticas e surdez	Aponta questões de inclusão e acessibilidade	Apoia o desenvolvimento de estratégias adaptadas de comunicação

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, (2025).

Vergara (2014) ressalta que a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador uma postura crítica e interpretativa, indo além da simples reprodução de ideias encontradas nos textos. Dessa

forma, esta pesquisa procurou construir uma análise articulada e fundamentada, estabelecendo relações entre autores e perspectivas teóricas diversas, o que contribuiu para ampliar a compreensão do tema e oferecer subsídios consistentes para reflexões e práticas futuras.

2.2. AUTISMO DE NÍVEL 3

O autismo de nível 3 é considerado a forma mais intensa do Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por déficits significativos em comunicação, interação social e comportamentos restritivos e repetitivos. Indivíduos com este nível de autismo podem apresentar capacidade verbal extremamente limitada ou ausência completa da fala, necessitando de suportes intensivos para realizar atividades do cotidiano (Cabral, 2023b). Estes desafios afetam diretamente sua capacidade de compreender sinais sociais, estabelecer vínculos e participar de interações interpessoais de maneira funcional, o que exige intervenções pedagógicas altamente especializadas e individualizadas (Carniel, 2008).

A compreensão do funcionamento cerebral e dos processos de aprendizagem é essencial para planejar estratégias adequadas para alunos com autismo de nível 3. De acordo com Cabral (2023b), a neurociência educacional aponta que o cérebro desses alunos processa informações de maneira diferente, evidenciando a necessidade de abordagens multissensoriais, estruturadas e repetitivas para favorecer o aprendizado significativo. Intervenções baseadas em evidências permitem ajustar o nível de complexidade das tarefas, garantindo que os alunos consigam participar de atividades com suporte adequado, respeitando suas limitações cognitivas e sensoriais.

A inclusão escolar de alunos com autismo severo envolve a adaptação de currículos, metodologias e recursos pedagógicos. Damazio (2010) enfatiza a importância de uma abordagem bilíngue e inclusiva, especialmente para aqueles com déficits na comunicação verbal, permitindo que a educação especial se articule de forma a oferecer alternativas que favoreçam a expressão e a compreensão. Coelho (2013) complementa que experiências internacionais de inclusão, como as observadas em Portugal, demonstram que o sucesso dessas intervenções depende da colaboração entre profissionais, família e comunidade escolar, promovendo a participação ativa do aluno em diferentes contextos.

Os comportamentos repetitivos e restritivos, comuns no TEA nível 3, representam desafios adicionais para professores e terapeutas. Carniel (2008) destaca que intervenções em grupos operativos podem contribuir para a identificação precoce desses comportamentos e para o desenvolvimento de estratégias que diminuam o impacto negativo nas atividades coletivas. A análise constante do comportamento permite planejar ajustes na rotina, organizar o ambiente de forma previsível e criar reforços positivos, fundamentais para que o aluno consiga se engajar nas tarefas propostas de forma segura e estruturada.

A comunicação limitada ou ausente requer que a equipe multidisciplinar adote recursos alternativos, como a comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que incluem imagens, símbolos, aplicativos digitais e gestos. Segundo Cabral (2023b), o uso consistente de ferramentas de CAA possibilita não apenas a expressão de necessidades básicas, mas também a participação em interações sociais e em atividades educacionais, promovendo autonomia e inclusão. Essa prática se mostra crucial para que os alunos com TEA nível 3 consigam desenvolver habilidades de linguagem funcional e estabelecer vínculos sociais, mesmo diante de limitações significativas.

A dimensão socioemocional também deve ser considerada no planejamento pedagógico. Carneiro e Pinho (2025) destacam que a BNCC prevê a formação de competências socioemocionais como parte essencial da educação integral. Para alunos com autismo severo, o desenvolvimento de habilidades como autocontrole, empatia e reconhecimento de emoções é um processo que demanda estratégias específicas, acompanhamento individualizado e suporte intensivo da equipe escolar, incluindo psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores especializados.

O papel da equipe multidisciplinar na elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) é fundamental para o sucesso dos alunos com TEA nível 3. Damazio (2010) enfatiza que o trabalho colaborativo permite que diferentes profissionais compartilhem conhecimentos sobre as áreas cognitivas, comportamentais e emocionais, promovendo a construção de estratégias coerentes e integradas. Esse trabalho conjunto garante que o aluno receba suporte adequado tanto no ambiente escolar quanto em casa, reforçando a consistência das intervenções e a eficácia do PEI.

A adaptação curricular deve incluir não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também atividades de vida diária e lazer. Cabral (2023b) aponta que, para alunos com TEA nível 3, o desenvolvimento integral depende do equilíbrio entre ensino formal e práticas que promovam autonomia, socialização e expressão emocional. Assim, atividades estruturadas, jogos educativos adaptados e exercícios de habilidades motoras podem ser incorporados ao PEI, garantindo que o aluno tenha oportunidades de crescimento em múltiplas dimensões, além do aprendizado acadêmico.

A avaliação contínua é outro aspecto essencial no acompanhamento desses alunos. Carniel (2008) destaca que intervenções e reavaliações periódicas permitem monitorar o progresso, ajustar metas e redefinir estratégias pedagógicas conforme as necessidades do aluno evoluem. Essa prática garante que o PEI seja dinâmico, flexível e centrado no aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades funcionais e a redução de barreiras de aprendizagem.

A parceria com a família é um pilar do sucesso educacional de alunos com TEA nível 3. Coelho (2013) reforça que os pais e cuidadores são fontes valiosas de informações sobre o comportamento, interesses e necessidades do aluno. Sua participação ativa no planejamento,

execução e acompanhamento das estratégias do PEI assegura a continuidade das intervenções, fortalece os vínculos afetivos e maximiza os resultados educacionais, contribuindo para a inclusão e desenvolvimento integral do aluno.

2.2.1. Compreendendo os desafios enfrentados

Os indivíduos com autismo grave enfrentam desafios significativos que impactam todos os aspectos de sua vida cotidiana, desde a comunicação até a interação social. A limitação na expressão verbal e na compreensão de sinais sociais provoca frustração, ansiedade e isolamento, dificultando que essas pessoas expressem suas necessidades, desejos e emoções de maneira eficaz (Ferreira & Silva, 2021). Essa barreira comunicativa interfere diretamente na capacidade de estabelecer vínculos afetivos e sociais, tornando a participação em contextos coletivos como escola, lazer ou comunidade particularmente desafiadora (Freire, 1998). A comunicação limitada exige o uso de estratégias alternativas, como a comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que podem incluir imagens, símbolos ou aplicativos digitais, para facilitar a interação e reduzir comportamentos desafiadores decorrentes da frustração comunicativa.

Os indivíduos com TEA nível 3 frequentemente apresentam comportamentos desafiadores, que podem se manifestar como automutilação, agressividade ou estereotipias motoras repetitivas. Franco, Lima, e Filho (2021) destacam que essas manifestações muitas vezes refletem tentativas de lidar com sobrecarga sensorial ou situações socialmente complexas, evidenciando a importância de intervenções estruturadas e individualizadas. A compreensão do contexto em que esses comportamentos ocorrem é essencial para a construção de estratégias pedagógicas, terapêuticas e familiares que minimizem os impactos negativos e promovam o desenvolvimento integral do indivíduo.

A educação de crianças e adolescentes com autismo grave exige a atuação de profissionais especializados que compreendam o funcionamento cognitivo, emocional e social desses alunos. O trabalho do neuropsicopedagogo, conforme apontado por Ferreira e Silva (2021), é central para identificar dificuldades específicas de aprendizagem, desenvolver métodos adaptados e apoiar a família e a escola na implementação de estratégias eficazes. Este profissional atua como mediador entre o aluno e o ambiente, garantindo que o processo educacional seja inclusivo, seguro e funcional, considerando as necessidades singulares de cada indivíduo.

A participação da família é outro fator determinante no manejo do autismo grave. Ischkanian et al. (2025) ressaltam que a colaboração estreita entre professores, terapeutas e familiares permite criar um ambiente consistente, onde estratégias educativas e comportamentais podem ser aplicadas de maneira contínua e coerente. Essa parceria fortalece a aprendizagem, a autonomia e a socialização do aluno, além de proporcionar suporte emocional tanto para a criança quanto para os cuidadores. O envolvimento familiar é, portanto, indispensável para o sucesso do

Plano Educacional Individualizado (PEI), especialmente para alunos que necessitam de suporte intenso.

O planejamento pedagógico deve considerar a complexidade sensorial e comportamental do aluno. Ambientes estruturados, previsíveis e adaptados minimizam a sobrecarga sensorial e reduzem a incidência de comportamentos desafiadores (Ferreira & Silva, 2021). Recursos visuais, agendas rotineiras e instruções claras permitem que o aluno compreenda melhor o que se espera dele, aumentando sua segurança e capacidade de engajamento. A personalização das atividades favorece o desenvolvimento de habilidades funcionais, essenciais para a autonomia no cotidiano.

Embora tenham potencial cognitivo significativo, essas crianças frequentemente precisam de currículos adaptados e metodologias diferenciadas para compreender conceitos e adquirir habilidades (Freire, 1998). O uso de tecnologias educacionais, como softwares interativos e ferramentas digitais de apoio à aprendizagem, permite uma aproximação prática e concreta do conhecimento, facilitando a aquisição de competências em um ritmo compatível com suas necessidades.

As interações sociais apresentam-se como um dos maiores obstáculos para indivíduos com TEA nível 3. A dificuldade em interpretar expressões faciais, gestos e nuances da comunicação verbal e não verbal pode gerar frustração e isolamento (Franco, Lima & Filho, 2021). Portanto, estratégias que promovam a inclusão social, como atividades em pequenos grupos, jogos estruturados e dinâmicas de role-playing, são fundamentais para treinar habilidades sociais de forma sistemática e segura, aumentando gradualmente a capacidade de participação em contextos coletivos.

A regulação emocional é outro aspecto crítico. Pessoas com autismo grave frequentemente apresentam dificuldades em identificar, expressar e controlar suas emoções, o que pode levar a crises de ansiedade, frustração ou comportamentos autoagressivos (Ferreira & Silva, 2021). Intervenções psicopedagógicas e terapêuticas, combinadas com o suporte familiar e escolar, são essenciais para ensinar estratégias de autorregulação emocional, reduzir estresse e aumentar a resiliência diante de situações desafiadoras.

A avaliação contínua e a adaptação das estratégias são fundamentais no acompanhamento de alunos com autismo grave. O monitoramento frequente permite identificar avanços, dificuldades persistentes e necessidades emergentes, possibilitando ajustes imediatos no PEI (Ischkanian et al., 2025). Esse processo garante que as intervenções permaneçam eficazes e adequadas às particularidades do aluno, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional de forma integral.

É fundamental compreender que os desafios enfrentados por pessoas com autismo grave não se restringem apenas às questões individuais, mas se estendem de forma significativa aos contextos sociais e institucionais em que estão inseridas. As barreiras de comunicação, que muitas

vezes surgem da dificuldade de compreensão de sinais verbais e não verbais, podem gerar isolamento, frustração e até comportamentos desafiadores, agravando o impacto do transtorno na vida cotidiana (Coelho, 2013). Além disso, a falta de formação adequada dos profissionais que atuam na educação e no cuidado dessas pessoas contribui para uma abordagem fragmentada e muitas vezes ineficaz, onde estratégias pedagógicas e terapêuticas podem não atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Ambientes escolares não adaptados, que não consideram a sensibilidade sensorial, a necessidade de rotinas previsíveis e os recursos de comunicação alternativos, aumentam ainda mais as dificuldades enfrentadas, gerando estresse tanto para os alunos quanto para os profissionais e familiares envolvidos.

A implementação de políticas públicas inclusivas assume papel central, pois estabelece diretrizes que garantam acesso efetivo à educação de qualidade, com recursos, currículos adaptados e atendimento especializado adequado ao nível de suporte necessário para cada aluno com TEA (Ferreira & Silva, 2021; Ischkanian et al., 2025). A formação continuada de educadores e profissionais de apoio é igualmente essencial, permitindo que desenvolvam competências pedagógicas e terapêuticas específicas, compreendam o funcionamento neurocognitivo do autismo grave e saibam implementar estratégias individualizadas e consistentes em diferentes contextos.

A articulação entre família, escola e profissionais especializados se mostra como um pilar imprescindível para a promoção da inclusão real (Damazio, 2010). A colaboração efetiva possibilita a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que contemple não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos socioemocionais, comportamentais e de autonomia, assegurando que o aluno receba suporte integral e contínuo (Franco, Lima & Filho, 2021). Essa cooperação fortalece o vínculo entre os diferentes ambientes frequentados pelo aluno, garantindo coerência nas estratégias e maior segurança emocional, o que contribui para reduzir comportamentos desafiadores e ampliar a participação social.

Reconhecer que os desafios institucionais influenciam diretamente a vida dessas pessoas permite refletir sobre a importância de adaptar estruturas físicas e pedagógicas, reduzir sobrecarga sensorial, disponibilizar recursos visuais e tecnológicos e promover atividades que estimulem habilidades funcionais e socioemocionais. Políticas inclusivas eficazes devem considerar essas dimensões, criando um ambiente que respeite a singularidade do aluno e proporcione oportunidades de aprendizagem significativas.

Promover inclusão, autonomia e qualidade de vida para pessoas com TEA nível 3 requer uma abordagem integrada, que combine formação profissional contínua, políticas educacionais adequadas, adaptação de ambientes e participação ativa das famílias (Coelho, 2013; Ischkanian et al., 2025). Somente por meio dessa articulação sistêmica é possível reduzir barreiras, potencializar habilidades e assegurar que cada indivíduo possa desenvolver seu potencial de

maneira plena e digna, enfrentando os desafios do autismo grave com suporte consistente e inclusivo.

2.2.2. A importância do apoio ao autismo de nível 3

O autismo de nível 3, considerado a forma mais grave do Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracteriza-se por déficits significativos na comunicação, interação social e comportamento. Indivíduos com esse diagnóstico frequentemente apresentam capacidade verbal limitada ou ausência de fala, além de dificuldades em compreender e responder a sinais sociais (Cabral, 2023b). Esses fatores tornam essencial a intervenção intensiva e a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que considere as necessidades específicas de cada aluno, garantindo suporte contínuo para atividades de vida diária, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem.

As barreiras de comunicação enfrentadas por pessoas com autismo grave não se restringem apenas ao indivíduo, mas se ampliam quando associadas a lacunas no ambiente escolar ou familiar, bem como à falta de formação adequada de profissionais (Coelho, 2013). A frustração e o isolamento podem se intensificar, levando a comportamentos desafiadores, como automutilação ou agressividade. Estudos indicam que intervenções precoce, inclusive com o uso de tecnologias como eye tracking e softwares educativos, podem auxiliar no diagnóstico, monitoramento e adaptação das estratégias de ensino (Franco et al., 2021).

O desenvolvimento socioemocional é uma dimensão essencial do apoio a alunos com TEA nível 3. Professores e profissionais especializados devem fomentar competências como empatia, autorregulação, colaboração e resolução de problemas, promovendo experiências de aprendizagem que respeitem o ritmo do aluno e que incentivem a interação social positiva (Dias et al., 2024; Carneiro & Pinho, 2025). O trabalho conjunto da equipe multidisciplinar possibilita criar oportunidades que estimulem tanto habilidades acadêmicas quanto sociais, integrando a aprendizagem formal com o desenvolvimento de competências de vida.

A atuação dos neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais é determinante para potencializar a aprendizagem de alunos com autismo grave. Esses profissionais desenvolvem estratégias que promovem comunicação funcional, controle de comportamentos desafiadores e habilidades adaptativas, sempre considerando as particularidades cognitivas e emocionais do indivíduo (Ferreira & Silva, 2021; Ischkanian et al., 2025). O PEI, nesse contexto, funciona como um guia que orienta a atuação de todos os profissionais, garantindo que cada intervenção seja planejada e mensurável.

O uso de recursos tecnológicos é cada vez mais relevante no apoio a pessoas com TEA nível 3. Aplicativos de leitura, softwares de letramento, recursos interativos e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) contribuem para o desenvolvimento de habilidades

cognitivas, linguagem e autonomia (Ischkanian et al., 2025; Cabral, 2023c). Essas ferramentas oferecem suporte individualizado, permitindo que os alunos participem ativamente das atividades educacionais, mesmo diante de limitações verbais ou cognitivas mais severas.

A estruturação de ambientes físicos e pedagógicos adaptados é igualmente essencial. Salas de recursos multifuncionais, com materiais visualmente organizados, estímulos sensoriais controlados e rotinas previsíveis, facilitam a aprendizagem e reduzem ansiedade e desregulação emocional (Alves, 2006; Damazio, 2010). Tais ajustes são particularmente relevantes para alunos com TEA nível 3, que podem ser extremamente sensíveis a ruídos, luzes ou mudanças inesperadas na rotina.

O apoio efetivo também envolve a promoção da autonomia em atividades de vida diária. A aprendizagem de habilidades como vestir-se, higiene, alimentação e mobilidade contribui para a independência do aluno e para a redução da dependência de cuidadores (Cabral, 2023c). A implementação de estratégias graduais, aliada ao acompanhamento constante de profissionais, garante que o processo seja seguro, consistente e respeite o ritmo individual, fortalecendo a autoestima e a autorrepresentação do aluno.

A colaboração com a família é outro componente indispensável do suporte ao TEA nível 3. Pais e cuidadores devem ser orientados a compreender o transtorno, aplicar estratégias pedagógicas e reforçar habilidades socioemocionais no cotidiano (Ischkanian et al., 2025; Dias et al., 2024). A parceria entre família e escola permite consistência nas intervenções, aumentando a eficácia das ações e criando um ambiente coerente, estruturado e seguro para o desenvolvimento do aluno.

A gestão de comportamentos desafiadores requer compreensão aprofundada das causas subjacentes, que podem estar relacionadas à comunicação limitada, frustração ou processamento sensorial atípico (Ferreiro & Teberosky, 1979; Franco et al., 2021). Estratégias de análise comportamental aplicada (ABA), programação estruturada de atividades e reforço positivo têm se mostrado eficazes para reduzir episódios de agressividade ou automutilação, criando oportunidades de aprendizado e interação social seguras.

O desenvolvimento de habilidades acadêmicas também deve ser adaptado às características do TEA nível 3. Métodos de ensino tradicionais podem ser insuficientes, sendo necessária a utilização de metodologias ativas, multissensoriais e fundamentadas em neurociência, que considerem as funções cognitivas, memória de trabalho e atenção dos alunos (Cabral, 2023b; Ischkanian et al., 2025). O foco não é apenas a aquisição de conhecimento, mas a construção de estratégias de aprendizagem significativas e transferíveis para o cotidiano.

A abordagem multidisciplinar integrada permite que cada profissional contribua com seu conhecimento específico para o PEI, promovendo um planejamento holístico que engloba desenvolvimento cognitivo, socioemocional, comunicativo e motor (Cabral, 2023c; Carniel,

2008). Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, neuropsicopedagogos e educadores trabalham de forma articulada, garantindo que as estratégias sejam consistentes entre escola, casa e comunidade, favorecendo a inclusão real do aluno.

É essencial considerar o impacto de comorbidades frequentemente associadas ao autismo grave, como ansiedade, TDAH e distúrbios do sono, que podem interferir na aprendizagem e no comportamento (Ferreira & Silva, 2021; Ischkanian et al., 2025). A identificação precoce dessas condições e a implementação de estratégias integradas de manejo são fundamentais para otimizar o desenvolvimento global e garantir qualidade de vida ao indivíduo.

O apoio ao TEA nível 3 também envolve promover experiências de socialização, lazer e participação comunitária, respeitando as particularidades sensoriais e cognitivas de cada aluno (Coelho, 2013; Cabral, 2023c). Essas experiências fortalecem a inclusão social, estimulam habilidades de comunicação funcional e contribuem para o bem-estar emocional, possibilitando que o indivíduo se relacione de maneira significativa com os outros.

O apoio a pessoas com autismo de nível 3 exige uma abordagem integrada, multidisciplinar e individualizada, que combine estratégias pedagógicas, tecnológicas, terapêuticas e familiares (Cabral, 2023b; Ischkanian et al., 2025; Dias et al., 2024). A implementação de PEIs bem estruturados, ambientes adaptados, recursos de comunicação e participação familiar constitui a base para promover autonomia, desenvolvimento socioemocional, inclusão e qualidade de vida, assegurando que essas pessoas tenham oportunidades concretas de desenvolver seu potencial máximo e se engajar plenamente na sociedade.

2.2.3. Diferentes abordagens para poder apoiar

O apoio a pessoas com autismo de nível 3 deve considerar múltiplas dimensões, contemplando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as necessidades socioemocionais, comportamentais e sensoriais do indivíduo. Diferentes abordagens podem ser combinadas de forma estratégica para oferecer suporte integral, ajustando-se às características únicas de cada aluno e promovendo uma intervenção holística (Sá & Lima, 2025). É essencial reconhecer que não existe uma única metodologia que funcione universalmente; cada abordagem precisa ser personalizada para maximizar a aprendizagem e a qualidade de vida.

Programas educacionais especializados representam uma das estratégias centrais nesse processo, pois permitem criar currículos adaptados ao ritmo e às habilidades de cada aluno. Essas adaptações incluem atividades multissensoriais, uso de recursos visuais e tecnológicos, além de instruções estruturadas que favorecem a compreensão e a participação do aluno (Seeger & Zucolotto, 2018). Tais programas são fundamentais para alunos com TEA nível 3, que

frequentemente necessitam de orientações claras, repetição sistemática e reforço positivo para consolidar aprendizagens.

As terapias específicas, como a terapia ocupacional, a fonoaudiologia e a neuropsicopedagogia, constituem outro pilar do apoio ao autismo grave. Essas intervenções são voltadas para o desenvolvimento de habilidades funcionais, cognitivas e sociais, com o objetivo de reduzir barreiras de comunicação, comportamentos desafiadores e dificuldades adaptativas (Santos & Silva, 2021). A integração dessas terapias ao ambiente escolar permite que o aprendizado não seja fragmentado, garantindo coerência entre as diferentes experiências educacionais e terapêuticas.

Tecnologias assistivas desempenham papel estratégico na promoção da autonomia e da participação ativa do aluno com TEA nível 3. Ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa, softwares educativos, aplicativos interativos e recursos de gamificação podem facilitar a expressão de necessidades, estimular habilidades cognitivas e tornar o aprendizado mais envolvente (Sá & Lima, 2025). Essas tecnologias, quando combinadas com metodologias pedagógicas adaptadas, ampliam o leque de possibilidades para que o aluno se engaje de forma significativa nas atividades diárias e escolares.

Planos de apoio individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), funcionam como um guia estratégico para a atuação de toda a equipe multidisciplinar, incluindo professores, terapeutas, psicólogos e familiares. A elaboração do PEI exige avaliação constante do progresso do aluno, definição de metas realistas e estratégias específicas para cada área do desenvolvimento, garantindo que as intervenções sejam monitoradas e ajustadas conforme necessário (Severino, 2016).

A participação da família é indispensável nesse processo, pois os cuidadores exercem papel contínuo no reforço das aprendizagens e no acompanhamento de rotinas adaptadas. A parceria entre escola, profissionais especializados e família assegura coerência nas intervenções, promovendo estabilidade, segurança e previsibilidade para o aluno (Salles, 2017). Quando as famílias são capacitadas e envolvidas, aumentam-se as chances de sucesso das estratégias pedagógicas e terapêuticas.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky oferece suporte teórico importante para a compreensão do desenvolvimento de alunos com TEA nível 3, enfatizando a mediação social como ferramenta para aprendizagem. Por meio da interação com adultos e pares mais capazes, o aluno pode internalizar novas habilidades e expandir seu repertório cognitivo e socioemocional (Seeger & Zucolotto, 2018). Essa perspectiva reforça a necessidade de articulação entre educadores e familiares para criar oportunidades de aprendizagem significativas no cotidiano.

O desenvolvimento socioemocional deve ser integrado às práticas pedagógicas, considerando competências como empatia, autorregulação, autoestima e habilidades de

relacionamento social (Sá & Lima, 2025). Atividades estruturadas, brincadeiras guiadas e exercícios de percepção emocional podem fortalecer essas competências, contribuindo para a inclusão social e para a redução de comportamentos desafiadores.

É essencial que as intervenções considerem a individualidade de cada aluno, avaliando não apenas habilidades cognitivas e motoras, mas também preferências sensoriais, estilos de aprendizagem e motivações pessoais. Um planejamento flexível, baseado em observações sistemáticas e ajustes contínuos, garante que cada abordagem seja eficaz e respeite o ritmo do aluno (Santos & Silva, 2021).

O sucesso das diferentes abordagens depende da formação continuada de professores e profissionais especializados. Capacitação constante sobre TEA nível 3, estratégias de ensino adaptadas, manejo de comportamentos e uso de tecnologias assistivas é fundamental para que o suporte oferecido seja consistente, seguro e eficiente (Severino, 2016; Salles, 2017). A integração entre conhecimento teórico, prática pedagógica e apoio familiar constitui a base para a promoção de autonomia, inclusão e qualidade de vida para pessoas com autismo grave.

2.2.4. Intervenções Comportamentais para Autismo Nível 3

As intervenções comportamentais constituem uma das estratégias centrais no suporte a pessoas com autismo de nível 3, dado que indivíduos com TEA grave frequentemente apresentam dificuldades significativas na comunicação, interação social e regulação de comportamentos. Uma das abordagens mais estudadas e aplicadas nesse contexto é a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), que tem como foco o ensino sistemático de novas habilidades e a redução de comportamentos desafiadores por meio de métodos estruturados e reforço positivo (Pinheiro, Pinheiro & Pinheiro, 2019). ABA permite que os profissionais identifiquem comportamentos-alvo, compreendam os antecedentes e consequências desses comportamentos e planejem intervenções individuais que aumentem habilidades funcionais e sociais.

A eficácia das intervenções comportamentais depende de sua personalização, considerando o perfil sensorial, cognitivo e emocional do aluno. Estudos indicam que programas individualizados, quando implementados de forma consistente e integrados à rotina escolar e familiar, promovem avanços significativos na autonomia, comunicação e adaptação social (Silva & Cardoso, 2020). Assim, o acompanhamento contínuo e a coleta sistemática de dados sobre o progresso do aluno são essenciais para ajustar estratégias e maximizar os resultados das intervenções.

Silveira (2011) destaca que a participação familiar não só reforça as aprendizagens adquiridas, como também permite que práticas educativas consistentes sejam aplicadas em diferentes contextos, favorecendo a generalização de habilidades. A formação dos familiares sobre

estratégias de manejo comportamental e comunicação é, portanto, uma componente essencial das intervenções, contribuindo para o sucesso a longo prazo.

Rezende et al. (2024) enfatizam que o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autorregulação, empatia e reconhecimento de emoções, potencializa os resultados acadêmicos e sociais em crianças com necessidades especiais. Em alunos com TEA nível 3, essas competências auxiliam no manejo de comportamentos desafiadores e na construção de relações mais positivas com pares e educadores.

A combinação de técnicas comportamentais com métodos neuropsicopedagógicos permite uma abordagem mais ampla e eficaz. Segundo Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019), a articulação entre neuropsicopedagogia e ABA contribui para a criação de estratégias educativas que não apenas corrigem comportamentos inadequados, mas também promovem aprendizagem significativa, considerando o funcionamento cerebral e os processos cognitivos do aluno. Esse enfoque integrado amplia as possibilidades de intervenção, especialmente em contextos inclusivos, onde é necessário atender simultaneamente às demandas acadêmicas, sociais e emocionais.

É igualmente relevante que as intervenções comportamentais respeitem a individualidade e a dignidade do aluno. Perlin (2004) ressalta a importância de compreender o contexto cultural e social em que o aluno está inserido, para que as estratégias sejam aplicadas de maneira ética, sensível e respeitosa. A consideração do ambiente, das experiências prévias e das preferências individuais contribui para o engajamento e a motivação, elementos essenciais para a eficácia da intervenção.

A monitorização contínua e a análise dos resultados das intervenções são práticas recomendadas por autores clássicos em metodologia científica, como Quivy e Campenhoudt (2008), que defendem a sistematização de dados para orientar ajustes e validar a eficácia das estratégias aplicadas. No contexto do autismo de nível 3, essa prática permite a identificação precoce de dificuldades persistentes, possibilitando a implementação de ajustes que garantam melhor suporte ao desenvolvimento integral do aluno.

Intervenções comportamentais também têm impacto no bem-estar emocional e social dos alunos. Silva e Cardoso (2020) enfatizam que intervenções bem estruturadas podem reduzir ansiedade, frustração e comportamentos autolesivos, promovendo maior qualidade de vida e participação em atividades escolares e comunitárias. Isso evidencia que o foco das intervenções não deve ser apenas a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também o fortalecimento da autonomia e da integração social.

O trabalho em equipe multidisciplinar é fundamental para potencializar os efeitos das intervenções comportamentais. Profissionais de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e educação especial devem atuar de forma coordenada, trocando informações, observações e

estratégias, a fim de assegurar coerência e consistência nas ações implementadas (Silveira, 2011). A colaboração entre profissionais e famílias promove um ambiente de aprendizagem seguro, previsível e adaptado às necessidades do aluno com TEA nível 3.

O sucesso das intervenções comportamentais para alunos com autismo de nível 3 depende de um planejamento contínuo, sistemático e baseado em evidências, que contemple diferentes métodos, programas e técnicas adaptados às necessidades individuais de cada aluno. A Análise Aplicada do Comportamento (ABA) é uma das abordagens mais consolidadas, permitindo ensinar habilidades funcionais, acadêmicas e sociais por meio de reforço positivo, ensino estruturado e análise de contingências comportamentais (Pinheiro, Pinheiro & Pinheiro, 2019). ABA é frequentemente combinada com o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), que organiza o ambiente escolar e os materiais de forma estruturada, promovendo previsibilidade e autonomia, aspectos essenciais para alunos com TEA nível 3 (Ischkanian et al., 2025).

O PECS (Picture Exchange Communication System), que se concentra na comunicação funcional por meio de imagens, facilitando a expressão de necessidades e desejos para crianças com comunicação verbal limitada (Silva & Cardoso, 2020). Sistemas de comunicação alternativos, como a língua de sinais e aplicativos de comunicação aumentativa, complementam essas estratégias, promovendo interações mais eficazes e reduzindo comportamentos desafiadores resultantes de frustração comunicativa (Karnopp, 2004; Karnopp, 2002; Karnopp & Klein, 2005; Ischkanian et al., 2025).

A implementação de uma rotina diária estruturada é outro componente essencial. A previsibilidade e a organização do tempo e das atividades ajudam o aluno a compreender o que esperar, reduzindo ansiedade e comportamentos disruptivos. A rotina deve integrar momentos de aprendizagem acadêmica, lazer, socialização e atividades de autocuidado, favorecendo o desenvolvimento global e a autonomia do estudante (Cabral, 2023b; Malta et al., 2024; Ischkanian et al., 2025).

Programas educacionais individualizados são fundamentais, envolvendo avaliações detalhadas do perfil cognitivo, sensorial e socioemocional do aluno. Leite (2021) e Lima (2014) destacam que a perspectiva histórico-cultural e a mediação pedagógica permitem adaptar os conteúdos e estratégias ao nível de desenvolvimento da criança, promovendo aprendizagem significativa e progressos concretos. Nesse sentido, técnicas de ensino multisensoriais, como as sugeridas por Kleiman (1989), potencializam a compreensão e retenção de informações, especialmente em alunos com dificuldades de processamento sensorial e linguagem.

A articulação entre ABA, TEACCH, PECS e sistemas de comunicação, aliada à rotina diária estruturada, permite a criação de um programa de intervenção integrado e coerente. Lopes (1996) ressalta que a natureza social do aprendizado exige que essas estratégias estejam

contextualizadas no ambiente escolar e familiar, envolvendo interações reais que promovam generalização de habilidades. O uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais também é recomendado, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas em contextos inclusivos (Malta et al., 2024; Ischkanian et al., 2025).

O apoio socioemocional deve estar incorporado ao planejamento pedagógico. Competências como autorregulação, empatia e autonomia são fundamentais para reduzir comportamentos desafiadores e favorecer a inclusão. Carneiro e Pinho (2025) destacam que programas escolares que promovem o desenvolvimento socioemocional, integrados a estratégias estruturadas de ensino, oferecem resultados mais efetivos na aprendizagem de alunos com TEA grave, especialmente quando há acompanhamento de profissionais capacitados (Ischkanian et al., 2025).

A formação continuada dos profissionais envolvidos é outro ponto essencial. Educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e neuropsicopedagogos precisam compreender profundamente os métodos e técnicas, garantindo consistência na aplicação de ABA, TEACCH, PECS e demais sistemas de comunicação (Ferreira & Silva, 2021; Coelho, 2013; Ischkanian et al., 2025). A capacitação também inclui o desenvolvimento de estratégias de manejo de comportamento e adaptação de atividades, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e seguro.

A integração com a família é igualmente crucial. A participação ativa dos pais ou cuidadores permite reforçar aprendizagens adquiridas na escola, aplicar intervenções de forma consistente em casa e fortalecer vínculos socioemocionais (Salles, 2017; Sá & Lima, 2025; Ischkanian et al., 2025). A colaboração contínua entre escola, profissionais especializados e família maximiza os efeitos das intervenções, garantindo que o aluno receba apoio integral e coerente.

A adoção de abordagens personalizadas e baseadas em evidências contribui para a autonomia, comunicação funcional, redução de comportamentos desafiadores e desenvolvimento de habilidades acadêmicas e socioemocionais. Maslow (1998) reforça que o reconhecimento das necessidades individuais e a valorização do potencial de cada aluno são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem motivador e inclusivo.

Estratégias integradas de ABA, TEACCH, PECS, sistemas de comunicação, rotina diária estruturada, programas educacionais individualizados e metodologias ativas constituem a base de um plano educacional efetivo para alunos com autismo de nível 3, especialmente quando respaldadas por acompanhamento multidisciplinar consistente.

2.2.5. CAA e PECs: Estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação eficazes, quando bem planejadas e aplicadas de forma contínua, não apenas favorecem a expressão das pessoas com autismo nível 3, mas também fortalecem seus vínculos afetivos e sociais.

A introdução de recursos visuais, gestuais e tecnológicos deve ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar, garantindo que o sistema escolhido seja compatível com o perfil cognitivo e sensorial do indivíduo. É essencial que familiares, professores e terapeutas recebam orientação sobre o uso adequado desses instrumentos, de modo que a comunicação alternativa seja integrada de maneira natural à rotina diária. Dessa forma, o processo comunicativo torna-se mais dinâmico e inclusivo, permitindo que o indivíduo com TEA tenha voz ativa e participe de maneira mais autônoma nas interações sociais e educativas.

O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) também representa uma mudança significativa na forma como a sociedade compreende o conceito de linguagem e expressão. Ao reconhecer que a comunicação vai além da fala oral, abre-se espaço para uma visão mais ampla e humanizada do desenvolvimento humano, em que cada indivíduo é valorizado por suas formas únicas de se expressar.

Os estudos recentes demonstram que a implementação de sistemas como o PECS não apenas melhora a comunicação, mas também contribui para o avanço cognitivo, o aumento da atenção conjunta e a redução de comportamentos de isolamento. Investir em estratégias de CAA significa promover inclusão genuína, garantindo que pessoas com autismo de nível 3 possam interagir com o mundo de forma mais plena, significativa e respeitosa às suas particularidades.

Tabela 3: CAA e PECS dentro de um Plano Educacional Individualizado (PEI).

Etapa / Estratégia	Procedimento	Possibilidades de Desenvolvimento	Competências Desenvolvidas
Avaliação Inicial	Avaliar o nível comunicativo do aluno, preferências, repertório de linguagem e necessidades específicas (Ischkanian et al., 2025)	Identificação de meios de comunicação mais eficazes; definição de objetivos personalizados	Autoconsciência, percepção de necessidades próprias, comunicação funcional
Seleção do Sistema de CAA	Escolher entre PECS, dispositivos geradores de fala, aplicativos ou símbolos visuais, conforme perfil do aluno (Belo & Guedes, 2022)	Estabelecimento de formas alternativas de comunicação adequadas; adaptação a contextos diversos	Expressão de desejos e necessidades, tomada de decisões, independência funcional

Treinamento Inicial em PECS	Ensinar a troca de imagens por objetos, atividades ou recompensas (Barbosa et al., 2024)	Compreensão de causa e efeito; reforço positivo de comportamentos comunicativos	Comunicação funcional, iniciativa, motivação, interação social básica
Integração à Rotina Diária	Incorporar CAA/PECS em atividades escolares, lúdicas e domésticas (Cabral, 2023a)	Desenvolvimento de previsibilidade, compreensão de sequências e participação em atividades	Organização, autonomia, seguimento de instruções, planejamento
Suportes Visuais Complementares	Utilizar cronogramas, quadros de rotinas, histórias sociais e cartões de tarefas (Ischkanian & Ischkanian, 2024)	Facilita compreensão de eventos, redução de ansiedade e comportamentos desafiadores	Atenção, memória visual, autorregulação, planejamento de ações
Treinamento de Professores e Família	Capacitar familiares e professores para o uso correto do CAA/PECS (Ischkanian et al., 2025)	Garante consistência do sistema de comunicação em diferentes contextos	Comunicação intercultural, empatia, colaboração, reforço positivo
Generalização das Habilidades	Estimular o uso de CAA/PECS em diferentes situações e ambientes (Belo & Guedes, 2022)	Transferência de habilidades adquiridas para vida diária, socialização e aprendizado escolar	Flexibilidade, adaptação, resolução de problemas, interação social
Monitoramento e Ajustes	Acompanhar evolução, registrar progresso, ajustar símbolos ou dispositivos conforme necessidade (Barbosa et al., 2024)	Aprimoramento contínuo do repertório comunicativo e aumento da eficácia da comunicação	Autonomia, persistência, autoavaliação, iniciativa
Integração a Planos Educacionais	Incorporar objetivos de CAA/PECS no PEI, com metas claras e progressivas (Cabral, 2023a)	Criação de metas mensuráveis, acompanhamento do desenvolvimento	Planejamento estratégico, responsabilidade, cumprimento de metas
Combinação com Intervenções Complementares	Integrar ABA, TEACCH, rotinas estruturadas e suporte socioemocional (Ischkanian et al., 2025)	Desenvolvimento multidimensional: acadêmico, social, emocional e comunicativo	Pensamento crítico, habilidades sociais, autorregulação, competência comunicativa

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, (2025).

Outros suportes visuais, como histórias sociais, cronogramas visuais e cartões de sequência de tarefas, podem auxiliar a compreensão das rotinas diárias e a previsão de eventos, diminuindo ansiedade e promovendo autonomia (Cabral, 2023a; Ischkanian et al., 2025). A integração desses recursos com o ambiente escolar e familiar é crucial, pois garante que o uso da

comunicação aumentativa seja consistente e generalizado, favorecendo o aprendizado e a socialização (Ischkanian et al., 2025).

A atuação do neuropsicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo e demais profissionais especializados é indispensável na implementação dessas estratégias, pois esses profissionais são responsáveis por avaliar o perfil comunicativo da criança, selecionar os recursos mais adequados e treinar familiares e professores no uso efetivo do sistema de comunicação (Ischkanian, Cabral, Braga, Silva et al., 2025). Essa abordagem multidisciplinar permite que o aluno receba um suporte integral, contemplando tanto aspectos acadêmicos quanto socioemocionais, essenciais para a inclusão plena em sala de aula e no cotidiano.

O planejamento das intervenções comunicativas deve ser individualizado, levando em conta a capacidade cognitiva, nível de linguagem e preferências do aluno. O uso sistemático de CAA e PECS deve ser incorporado a atividades estruturadas e à rotina diária, permitindo que a criança aprenda a iniciar e manter interações, seguir instruções e expressar sentimentos de maneira adequada (Cabral, 2024; Ischkanian et al., 2025). Essa previsibilidade e organização das tarefas contribuem para a redução de comportamentos disruptivos e para a construção de segurança emocional.

Tecnologias assistivas modernas, como aplicativos de comunicação em tablets ou dispositivos portáteis de fala, complementam as estratégias tradicionais de CAA, proporcionando maior flexibilidade e autonomia para o aluno (Cabral, 2023a; Ischkanian et al., 2025). A combinação de métodos visuais, tecnológicos e comportamentais, aliados a programas individualizados, promove a aprendizagem significativa e melhora a qualidade de vida dos alunos com TEA nível 3, permitindo que participem ativamente de sua educação e da vida familiar e social.

A participação familiar é um elemento-chave para o sucesso da comunicação aumentativa. Pais e cuidadores devem ser orientados sobre o uso dos sistemas, reforço de habilidades e interpretação das tentativas comunicativas da criança, garantindo coerência e consistência em diferentes contextos (Sá & Lima, 2025; Salles, 2017; Ischkanian et al., 2025). Quando a família está integrada ao processo de ensino e comunicação, o desenvolvimento de competências funcionais e socioemocionais é potencializado, promovendo maior independência e engajamento.

O acompanhamento contínuo e sistemático das estratégias de comunicação é igualmente necessário para ajustar os recursos conforme a evolução do aluno (Belo & Guedes, 2022; Barbosa et al., 2024). A monitorização permite identificar quais métodos são mais eficazes, adaptar suportes visuais ou tecnológicos e integrar novas habilidades comunicativas à rotina diária (Barbosa et al., 2024; Ischkanian & Ischkanian, 2024). Essa flexibilidade é essencial para atender às necessidades mutáveis de alunos com TEA grave.

A utilização de CAA e PECS também contribui para a inclusão escolar e social, permitindo que o aluno participe de atividades de grupo, compreenda instruções, interaja com colegas e professores e manifeste preferências de forma clara (Cabral, 2024; Belo & Guedes, 2022; Ischkanian et al., 2025). A comunicação funcional fortalece a autoestima, reduz comportamentos desafiadores e cria oportunidades para aprendizado acadêmico e socioemocional em ambientes inclusivos.

Essas estratégias têm impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental do aluno, promovendo habilidades de planejamento, organização e resolução de problemas (Cabral, 2023a; Barbosa et al., 2024; Ischkanian et al., 2025). A articulação de recursos visuais, tecnológicos e metodológicos oferece uma base sólida para a implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) eficaz para alunos com TEA nível 3.

A adoção de CAA, PECS e outros sistemas de comunicação, integrada a programas individualizados, rotina diária estruturada e suporte multidisciplinar, representa uma estratégia central para a educação inclusiva e desenvolvimento integral de crianças com autismo grave (Barbosa et al., 2024; Belo & Guedes, 2022; Ischkanian et al., 2025). Essas práticas permitem que cada aluno participe ativamente de sua aprendizagem, reduza barreiras comunicativas e construa autonomia e qualidade de vida, consolidando a inclusão efetiva.

2.2.6. Técnicas de integração sensorial para suporte

As técnicas de integração sensorial desempenham um papel fundamental no apoio a alunos com autismo de nível 3, uma vez que muitos apresentam dificuldades significativas no processamento sensorial. Essas dificuldades podem se manifestar como hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos táteis, auditivos, visuais ou proprioceptivos, impactando diretamente o comportamento, a aprendizagem e a participação social (Tavares et al., 2019). A implementação de estratégias de integração sensorial por meio da terapia ocupacional é essencial para promover a autorregulação, reduzir comportamentos desafiadores e melhorar a adaptação ao ambiente escolar e social.

O planejamento de atividades sensoriais deve ser individualizado, considerando as necessidades específicas de cada aluno e as observações feitas por profissionais especializados (Vergara, 2014; Ischkanian et al., 2025). Ferramentas sensoriais, como bolas terapêuticas, tecidos com diferentes texturas, fones de ouvido com redução de ruído e materiais de pressão profunda, podem ser utilizadas para proporcionar experiências sensoriais controladas e agradáveis, ajudando o aluno a manter a atenção e o engajamento (Ischkanian et al., 2025). A organização de salas sensoriais ou cantinhos de calma oferece espaços seguros onde o aluno pode se autorregular, promovendo maior controle emocional e redução de estresse.

A rotina sensorial também é uma estratégia eficaz, pois permite que o aluno preveja eventos e se prepare para atividades que possam gerar sobrecarga sensorial. Por exemplo, períodos regulares de movimento, atividades de compressão ou estimulação vestibular podem ser planejados ao longo do dia escolar, combinando momentos de aprendizagem com pausas regulatórias (Vygotski, 2011; Wrigley, 1996). Essa abordagem não apenas apoia o bem-estar do aluno, mas também contribui para a participação plena nas atividades pedagógicas, aumentando o aproveitamento acadêmico e a integração social.

As dietas sensoriais são outra intervenção relevante (Vergara, 2014). Elas consistem em um conjunto estruturado de atividades e estímulos planejados para atender às necessidades sensoriais específicas do aluno, com ajustes contínuos baseados na observação de respostas comportamentais. Quando aplicadas de forma consistente, essas estratégias favorecem a aquisição de habilidades funcionais e acadêmicas, proporcionando uma experiência escolar mais positiva e menos frustrante.

A integração sensorial deve ser entendida como parte de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e familiares (Volobuff, 2020). Essa colaboração permite alinhar intervenções sensoriais com objetivos do Plano Educacional Individualizado (PEI)**,** garantindo que as atividades promovam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional, social e comunicativo do aluno.

O impacto positivo das técnicas de integração sensorial vai além da regulação comportamental. Estudos indicam que, quando combinadas com metodologias educacionais baseadas em neurociência, aprendizagem significativa e multissensorial, essas intervenções contribuem para a melhoria da alfabetização, da atenção e da memória de trabalho, reforçando habilidades acadêmicas fundamentais (Ischkanian et al., 2025). Isso evidencia a necessidade de que estratégias sensoriais não sejam isoladas, mas incorporadas de forma planejada à rotina escolar e às práticas pedagógicas adaptadas.

Outra vantagem significativa dessas técnicas é o fortalecimento da autonomia do aluno (Tavares et al., 2019). Ao aprender a reconhecer sinais de sobrecarga sensorial e utilizar recursos adequados para se autorregular, o aluno desenvolve a capacidade de gerir suas próprias respostas emocionais e comportamentais, promovendo maior independência e autoconfiança.

O uso sistemático de intervenções sensoriais também contribui para a redução de comportamentos desafiadores, frequentemente observados em alunos com autismo grave (Vygotski, 2011). Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e da interação com o ambiente, sendo os estímulos externos e as relações sociais determinantes para a aquisição de competências. A oferta de estímulos adequados, previsíveis e estruturados não apenas diminui a ocorrência de crises, agressões ou comportamentos repetitivos, mas também cria um contexto de aprendizagem mediado, no qual o

aluno pode internalizar estratégias de autorregulação e desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais.

Segundo Vygotsky (2011), o papel do mediador — seja o professor, terapeuta ou familiar — é essencial para guiar o aluno na utilização desses estímulos, promovendo o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**,** isto é, a diferença entre o que a criança pode realizar sozinha e o que pode realizar com apoio. Nesse sentido, intervenções sensoriais bem planejadas funcionam como ferramentas de mediação, permitindo que o aluno expanda suas capacidades de forma progressiva e adaptada às suas necessidades individuais.

O enfoque histórico-cultural reforça que o aprendizado e o comportamento não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim como produtos da interação entre o indivíduo e seu ambiente social e físico (Vygotski, 2011). Ao estruturar rotinas sensoriais, criar ambientes previsíveis e aplicar atividades adaptadas é possível favorecer o desenvolvimento de estratégias de coping, reduzir a ansiedade e tornar os comportamentos desafiadores menos frequentes, promovendo simultaneamente o engajamento em atividades cognitivas e sociais.

O uso de intervenções sensoriais alinhadas à perspectiva vygotskiana não se limita à regulação comportamental; ele se configura como uma oportunidade para promover aprendizagem significativa e construção de competências, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos em um processo contínuo de mediação, interação e internalização de habilidades essenciais para a inclusão escolar e qualidade de vida do aluno com autismo grave.

Essas estratégias favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais**,** como autorregulação, paciência, tolerância à frustração e habilidades de interação social (Vygotski, 2011). Integradas com práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas, como atividades lúdicas, rotinas estruturadas e suporte visual, as técnicas de integração sensorial fortalecem o aprendizado integral do aluno, alinhando-se com os objetivos do PEI.

A integração sensorial é uma ferramenta indispensável para o suporte a alunos com autismo de nível 3. Ao combinar avaliação individualizada, estratégias de autorregulação, recursos sensoriais variados e envolvimento multidisciplinar, é possível promover não apenas o bem-estar e a qualidade de vida, mas também a aquisição de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais, favorecendo uma inclusão escolar efetiva e significativa.

2.2.7. O papel da tecnologia assistiva

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental no apoio a indivíduos com autismo de nível 3, oferecendo recursos que potencializam a comunicação, a aprendizagem e a independência (Sprenger, 2008). Dispositivos geradores de fala, aplicativos educacionais e softwares adaptativos permitem que os alunos expressem suas necessidades, desejos e emoções,

promovendo autonomia e participação ativa nas atividades escolares e sociais (Oliveira & Gomes, 2020; Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020). Tais ferramentas são especialmente relevantes para alunos com autismo grave, que frequentemente apresentam limitações na linguagem verbal e dificuldade em interagir de forma espontânea com o meio social.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o uso dessas tecnologias não se limita à função instrumental, mas atua como um mediador do aprendizado, permitindo que o indivíduo internalize conceitos e habilidades por meio da interação social e da mediação de educadores ou terapeutas (Oliveira, 2020). Nesse contexto, a tecnologia assistiva funciona como um suporte que amplia a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno, possibilitando que realize tarefas que seriam difíceis de executar de forma independente. Além disso, o uso contínuo de tais ferramentas contribui para a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais, promovendo inclusão efetiva e autonomia (Cabral, 2023a).

O planejamento pedagógico deve integrar estratégias que favoreçam a alfabetização, a organização do pensamento e a regulação emocional**.** Estudos recentes demonstram que a articulação entre tecnologia assistiva, estratégias de ensino mediadas e apoio familiar contribui significativamente para a redução de comportamentos desafiadores e para o engajamento do aluno em atividades de aprendizagem (Ischkanian et al., 2025). Essa abordagem multidisciplinar, envolvendo psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais e professores, garante que o uso da tecnologia seja alinhado às necessidades individuais e aos objetivos do Plano Educacional Individualizado (PEI).

A implementação de aplicativos interativos, softwares de leitura e escrita, cronogramas visuais e suportes digitais permite que o aluno compreenda melhor a sequência de atividades, organize seu tempo e participe de forma mais efetiva em tarefas escolares. Cabral, Ischkanian e colaboradores (2025) destacam que a integração de tecnologias no ensino favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia**,** permitindo que o aluno passe de uma postura passiva para uma atuação mais ativa e reflexiva em seu próprio aprendizado.

O estímulo à comunicação funcional**,** que pode ser promovido pelo uso de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), incluindo recursos digitais, tablets ou softwares adaptados, que permitem ao aluno expressar-se e interagir com colegas e educadores (Cabral, 2024; Ischkanian et al., 2025). A utilização desses sistemas é especialmente eficaz quando combinada com estratégias pedagógicas e sociais mediadas, reforçando a internalização de habilidades e promovendo um ambiente educativo mais inclusivo.

A tecnologia assistiva também desempenha um papel crucial no apoio socioemocional**,** permitindo que os alunos com autismo de nível 3 desenvolvam competências de regulação emocional, autocontrole e habilidades de interação social (Cabral, 2023a). Ferramentas digitais

que fornecem feedback imediato ou modelos visuais de comportamento adequado podem ajudar a reduzir a ansiedade, comportamentos disruptivos e frustrações durante as atividades escolares.

A integração da tecnologia assistiva no PEI deve ser planejada de forma sistemática, envolvendo avaliação contínua, adaptação de recursos e monitoramento do progresso do aluno (Ischkanian et al., 2025). O acompanhamento da equipe multidisciplinar é essencial para garantir que cada recurso utilizado contribua para a promoção de competências específicas, respeitando o ritmo individual de aprendizagem e potencializando as capacidades do aluno.

O uso da tecnologia assistiva deve ser visto como uma estratégia inclusiva e transformadora**,** permitindo que alunos com autismo grave acessem conteúdos curriculares, interajam socialmente e participem de atividades que promovam autonomia e protagonismo. Conforme Oliveira & Gomes (2020), a tecnologia atua como um facilitador da mediação pedagógica, fortalecendo a aprendizagem significativa e a participação ativa do aluno.

A perspectiva vygotskiana reforça que o desenvolvimento humano é socialmente mediado, e, portanto, a tecnologia assistiva não substitui o educador, mas amplia suas possibilidades de mediação (Oliveira, 2020; Cabral, 2023a). Ao oferecer recursos adaptados, previsíveis e estruturados, o aluno com autismo grave pode internalizar habilidades cognitivas, emocionais e sociais, promovendo a inclusão efetiva no ambiente escolar.

A tecnologia assistiva, quando integrada a práticas pedagógicas planejadas, à participação familiar e à articulação de profissionais especializados, constitui uma ferramenta poderosa para promover aprendizagem, autonomia e qualidade de vida (Ischkanian et al., 2025; Cabral, 2024). Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para a construção de competências socioemocionais e comunicativas, essenciais para a inclusão plena do aluno com autismo de nível 3.

2.2.8. O papel da família e da comunidade

O papel da família e da comunidade é central para o desenvolvimento e bem-estar de pessoas com autismo de nível 3 (Moraes, 2009; Morais, Albuquerque & Leal, 2005). A família funciona como o primeiro ambiente de aprendizagem e socialização, oferecendo apoio contínuo, supervisão e cuidados adaptados às necessidades específicas de cada indivíduo. Pais, irmãos e cuidadores atuam como mediadores de experiências, proporcionando oportunidades de comunicação, interação social e participação em atividades diárias. Essa participação ativa é fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e de autonomia, reforçando a importância de um vínculo familiar sólido e presente.

A colaboração familiar também é essencial na implementação e no acompanhamento de estratégias educacionais e terapêuticas (Ischkanian et al., 2025). Estudos recentes enfatizam que o

envolvimento da família em atividades de alfabetização, jogos educativos, intervenções comportamentais e programas de inclusão escolar aumenta significativamente a eficácia do ensino e contribui para o progresso do aluno. Além disso, a presença da família nas decisões pedagógicas e clínicas permite a personalização das estratégias de ensino, garantindo que os objetivos do Plano Educacional Individualizado (PEI) reflitam as necessidades e potencialidades do aluno.

No contexto comunitário, organizações de apoio, grupos de voluntariado e programas de inclusão desempenham um papel complementar (Ischkanian & Ischkanian, 2024). Esses espaços promovem a socialização, a participação em atividades recreativas e educativas, e o desenvolvimento de competências sociais, oferecendo oportunidades que muitas vezes não estão disponíveis apenas no ambiente escolar ou familiar. A participação comunitária fortalece a percepção de pertencimento, reduz o isolamento social e promove a inclusão efetiva, mostrando que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno não se restringem à sala de aula.

A integração entre família, escola e comunidade cria uma rede de suporte que permite a articulação de recursos, a troca de informações e o acompanhamento contínuo das necessidades do aluno (Ischkanian, Cabral et al., 2025). Essa abordagem integrada é fundamental para assegurar que intervenções educacionais e terapêuticas sejam consistentes, complementares e centradas no aluno, garantindo maior efetividade no desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e emocionais.

O apoio familiar também desempenha um papel emocional crucial (Ischkanian et al., 2025). O cuidado afetivo, a escuta ativa e o incentivo constante ajudam a reduzir a ansiedade, o estresse e os comportamentos desafiadores frequentemente observados em indivíduos com autismo grave. A família, ao compreender e validar as experiências do aluno, atua como um mediador emocional, fortalecendo a autoestima, a autoconfiança e a motivação para a aprendizagem.

A comunidade, por sua vez, contribui para a promoção da cidadania e inclusão social (Ischkanian & Ischkanian, 2024). A participação em clubes, associações, atividades culturais ou esportivas permite que os indivíduos com autismo de nível 3 desenvolvam habilidades de interação, respeito às regras sociais e consciência comunitária. Esses contextos também servem como oportunidades de sensibilização da sociedade, fomentando a aceitação e a valorização da diversidade.

A articulação entre família e comunidade é especialmente relevante na implementação de tecnologias assistivas e intervenções pedagógicas personalizadas (Ischkanian et al., 2025). Quando famílias e profissionais estão alinhados, o uso de dispositivos de comunicação, aplicativos educativos ou sistemas de apoio sensorial torna-se mais consistente, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas e socioemocionais do aluno.

A formação continuada de familiares e cuidadores é essencial para que possam atuar de maneira efetiva como coeducadores (Ischkanian et al., 2025). Capacitações sobre estratégias de ensino, intervenções comportamentais, uso de tecnologia assistiva e técnicas de regulação emocional possibilitam que a família contribua ativamente para o progresso do aluno, alinhando práticas domésticas e escolares de forma consistente.

A promoção da inclusão e do suporte integral também depende de políticas públicas e programas comunitários que incentivem a participação familiar e escolar (Ischkanian et al., 2025). O fortalecimento da rede de apoio, aliado à sensibilização da sociedade sobre o autismo grave, cria um ambiente mais receptivo e acessível, essencial para o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e emocionais.

O envolvimento da família e da comunidade não é apenas desejável, mas imprescindível para o sucesso das estratégias educativas e terapêuticas (Ischkanian et al., 2025; Moraes, 2009; Morais, Albuquerque & Leal, 2005). Ao atuar de forma integrada e colaborativa, famílias e comunidades ampliam as oportunidades de aprendizagem, promovem autonomia, fortalecem competências socioemocionais e garantem inclusão efetiva para pessoas com autismo de nível 3, contribuindo para uma vida mais plena e participativa.

2.3. AVALIAÇÃO GLOBAL E INTEGRADA DO ALUNO

A construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) eficaz inicia-se com uma avaliação global e integrada do aluno, que deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da educação, da saúde e áreas afins, capacitados para compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Morais, Albuquerque & Leal, 2005; Oliveira & Gomes, 2020). Essa avaliação não se restringe apenas ao desempenho acadêmico, mas também considera aspectos cognitivos, emocionais, sociais, comportamentais e físicos, permitindo uma visão abrangente das necessidades, potencialidades e desafios específicos de cada estudante.

O processo de avaliação integrada envolve a coleta de dados por meio de observações sistemáticas, entrevistas com familiares e professores, aplicação de instrumentos padronizados e análise de registros escolares e clínicos (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020; Tavares et al., 2019). Cada profissional contribui com sua expertise: o fonoaudiólogo avalia a linguagem e as habilidades comunicativas, o pedagogo analisa competências acadêmicas e interação em sala de aula, o psicopedagogo identifica dificuldades de aprendizagem e propõe estratégias de mediação cognitiva, enquanto o neuropsicopedagogo integra aspectos pedagógicos e neurocientíficos para mapear o funcionamento cognitivo do aluno.

Psicólogos e neuropsicólogos investigam fatores emocionais, sociais e comportamentais, avaliando a regulação emocional, a capacidade de lidar com frustrações, a atenção, a memória e as funções executivas, elementos essenciais para a compreensão do potencial de aprendizagem e do

bem-estar do estudante (Sprenger, 2008; Vygotski, 2011). Musicoterapeutas e terapeutas ocupacionais podem contribuir observando e estimulando aspectos sensoriais, motores e de autorregulação, enquanto outros profissionais clínicos, como fisioterapeutas, psicomotricistas e arteterapeutas, oferecem intervenções específicas que promovem a integração sensorial, a coordenação motora e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A avaliação global e integrada permite ainda identificar barreiras ambientais, sociais e institucionais que podem limitar o desenvolvimento do aluno, orientando adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e a implementação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) quando necessário (Oliveira & Santos, 2020; Ischkanian et al., 2025). Por exemplo, um aluno com dificuldades significativas de comunicação pode se beneficiar de sistemas de troca de imagens (PECS) ou dispositivos geradores de fala, enquanto alunos com déficits sensoriais podem precisar de salas sensoriais ou de atividades específicas de integração sensorial.

Família, escola e equipe multidisciplinar, garantindo que a avaliação não seja um momento isolado, mas um processo contínuo e dinâmico (Oliveira & Gomes, 2020; Morais, Albuquerque & Leal, 2005). A participação ativa da família fornece informações sobre rotinas, preferências, reações comportamentais e estratégias já utilizadas em casa.

Tabela 4: Possibilidades de avaliação global.

Profissão	Objetivos da Avaliação	Procedimentos	Possibilidades e Intervenções
Fonoaudiólogo(a)	Avaliar linguagem, comunicação verbal e não verbal, habilidades de compreensão e expressão	Observação da comunicação espontânea, aplicação de testes de linguagem receptiva e expressiva, análise de vocabulário funcional, avaliação de praxias orofaciais	Implementação de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), uso de PECS, dispositivos de fala, planejamento de atividades para fortalecer linguagem funcional e social
Pedagogo(a)	Analisar competências acadêmicas, comportamento em sala e interações sociais	Avaliação de desempenho escolar, observação de interações com colegas e professores, análise de trabalhos escolares	Planejamento de adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas, incentivo à inclusão social, mediação de conflitos e promoção de habilidades socioemocionais constituem práticas essenciais para atender às necessidades específicas de estudantes com TEA nível 3.

Psicopedagogo(a)	Identificar dificuldades de aprendizagem, habilidades cognitivas e estratégias de estudo	Aplicação de testes psicopedagógicos, entrevistas com professores e familiares, análise de desempenho acadêmico	Elaboração de estratégias de mediação cognitiva, intervenção em dificuldades específicas de leitura, escrita e matemática, acompanhamento contínuo do progresso do aluno
Neuropsicopedagogo(a)	Mapear funcionamento cognitivo e integrar conhecimento pedagógico e neurocientífico	Avaliação neuropsicológica, observação de comportamento em atividades estruturadas, testes de atenção, memória e funções executivas	Desenvolvimento de programas personalizados de ensino, sugestão de técnicas compensatórias, implementação de estratégias de aprendizagem diferenciadas e multissensoriais
Psicólogo(a)	Investigar aspectos emocionais, sociais e comportamentais; apoiar regulação emocional	Entrevistas clínicas, aplicação de escalas de comportamento e emoção, observação em contextos escolares	Intervenção em gestão emocional, aconselhamento individual e familiar, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e estratégias de autocontrole
Psicólogo(a) Neuropsicólogo(a)	Compreender funções executivas, memória, atenção, linguagem e processamento cognitivo	Testes neuropsicológicos padronizados, observação em atividades cognitivas, avaliação de habilidades adaptativas	Identificação de déficits cognitivos, planejamento de estratégias de remediação, monitoramento de progresso em habilidades cognitivas e funcionais
Musicoterapeuta	Estimular comunicação, interação social, concentração e autorregulação	Sessões de musicoterapia, atividades rítmicas, canto, movimento e improvisação musical	Melhoria da atenção, expressão emocional, habilidades sociais, coordenação motora e regulação sensorial através da música
Terapeuta Ocupacional	Avaliar aspectos sensoriais, motores e autonomia	Observação funcional, testes motores e sensoriais, avaliação de atividades de vida diária	Desenvolvimento de planos de intervenção sensorial, adaptação do ambiente escolar, treinamento em habilidades motoras finas e grossas, promoção da autonomia

Fisioterapeuta	Avaliar postura, força, coordenação e mobilidade	Testes motores, avaliação postural, observação em atividades físicas	Planejamento de exercícios terapêuticos, fortalecimento muscular, orientação de mobilidade e coordenação motora
Arteterapeuta	Estimular expressão emocional e criatividade	Atividades de desenho, pintura, modelagem e arte colaborativa	Desenvolvimento da comunicação emocional, promoção de autoestima, socialização e integração sensorial
Psicomotricista	Observar e aprimorar o controle motor, equilíbrio e esquema corporal	Jogos e exercícios psicomotores, atividades de coordenação global e fina	Melhoria da consciência corporal, controle postural, planejamento motor, integração sensorial e autorregulação
Outros profissionais clínicos especializados	Atender necessidades específicas individuais	Avaliações específicas conforme área (fonoaudiologia, terapia ocupacional, neuropsicologia)	Intervenções personalizadas, acompanhamento terapêutico contínuo e integração com equipe multidisciplinar

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, (2025).

A documentação detalhada da avaliação integrada é fundamental para o planejamento do PEI, pois permite estabelecer metas claras, específicas, mensuráveis e contextualizadas às necessidades individuais do aluno (Tavares et al., 2019; Ischkanian et al., 2025). Por exemplo, um objetivo pode ser o aumento da autonomia na comunicação utilizando CAA, enquanto outro pode visar a redução de comportamentos desafiadores relacionados à frustração ou dificuldades sensoriais.

A avaliação integrada favorece o monitoramento contínuo do progresso do aluno, possibilitando ajustes constantes nas estratégias pedagógicas e terapêuticas (Sprenger, 2008; Volobuff, 2020). Esse acompanhamento permite que o PEI evolua junto com o desenvolvimento do estudante, promovendo ganhos acadêmicos, cognitivos, sociais e emocionais de forma articulada e consistente.

Uma avaliação global e integrada garante que o PEI não seja apenas um documento burocrático, mas sim um instrumento vivo e funcional, orientado para a promoção da inclusão, autonomia e qualidade de vida do aluno (Vygotski, 2011; Oliveira & Gomes, 2020; Ischkanian et al., 2025).

A abordagem multidimensional e colaborativa permite que cada estudante com necessidades específicas, incluindo aqueles com autismo de nível 3, tenha suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas de forma plena.

2.3.1. Fonoaudiólogo: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O fonoaudiólogo desempenha um papel essencial na avaliação e intervenção de alunos com autismo de nível 3, visto que a comunicação é uma das áreas mais comprometidas nesse perfil. A avaliação inicia-se pelo mapeamento da linguagem receptiva, que envolve a capacidade do aluno de compreender palavras, frases, instruções e conceitos. Paralelamente, analisa-se a linguagem expressiva, relacionada à habilidade de se comunicar de forma funcional e socialmente adequada. Além da fala, observa-se a comunicação não verbal, que inclui gestos, expressões faciais, contato visual, uso de objetos para transmitir intenções e sinais de alerta sobre necessidades específicas. Essa avaliação detalhada permite identificar tanto dificuldades quanto potencialidades do aluno, fornecendo informações fundamentais para o planejamento de estratégias pedagógicas e terapêuticas (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020).

Para complementar a avaliação, o fonoaudiólogo utiliza diversos instrumentos e procedimentos, como análises de discurso, registros em contextos naturais, protocolos de praxias orofaciais, observações estruturadas e interações em atividades lúdicas e escolares. Esses procedimentos possibilitam compreender como o aluno processa a linguagem, como se comunica espontaneamente e quais barreiras dificultam sua participação social e acadêmica. Ao identificar os pontos fortes e fracos, o fonoaudiólogo consegue estabelecer metas individualizadas que orientam tanto o plano de intervenção quanto o planejamento do PEI.

Quando as dificuldades de comunicação são intensas, como é comum em alunos com autismo de nível 3, a implementação de Comunicação Alternativa e Ampliada torna-se imprescindível. Os recursos de CAA incluem o sistema PECS, que permite a troca de imagens para expressar necessidades, dispositivos geradores de fala, aplicativos de comunicação, quadros de comunicação, cronogramas visuais e histórias sociais. Esses recursos fornecem meios alternativos para o aluno expressar desejos, sentimentos, escolhas e participar ativamente das interações sociais, promovendo autonomia e reduzindo comportamentos desafiadores ocasionados pela frustração.

A aplicação de CAA exige planejamento cuidadoso, treinamento contínuo e adaptação constante, considerando o progresso do aluno e seu nível de engajamento. Por exemplo, um aluno pode começar solicitando água ou alimentos usando cartões de imagens e, progressivamente, utilizar sequências de imagens para pedir atividades ou interagir com colegas. Outro aluno pode utilizar um dispositivo eletrônico que pronuncia palavras ou frases, possibilitando que participe de atividades em grupo ou responda a perguntas de professores. Esses métodos não apenas favorecem a comunicação funcional, mas também fortalecem vínculos sociais e a participação nas atividades escolares.

O fonoaudiólogo atua na promoção de habilidades linguísticas mais complexas, incluindo a compreensão de conceitos abstratos, a organização narrativa, a aquisição de vocabulário e o uso adequado da linguagem pragmática. A intervenção fonoaudiológica também pode se integrar a outras áreas do PEI, colaborando com pedagogos e psicopedagogos para desenvolver atividades que promovam a leitura, escrita e interação social, adaptadas ao ritmo e às necessidades do aluno.

A capacitação dos adultos que convivem com o aluno permite a generalização das habilidades comunicativas para diferentes contextos, garantindo que o aprendizado não fique restrito ao ambiente terapêutico. Por exemplo, ensinar um professor a utilizar cartões PECS na sala de aula pode favorecer solicitações espontâneas durante atividades diárias, reforçando o aprendizado e promovendo a autonomia do aluno.

A definição de metas específicas dentro do PEI deve ser baseada em objetivos mensuráveis e alcançáveis. Entre os objetivos possíveis estão: aumentar a compreensão de instruções simples e complexas, ampliar o repertório verbal ou não verbal funcional, reduzir comportamentos desafiadores relacionados à comunicação, desenvolver turnos de fala e escuta em interações sociais e promover a generalização das habilidades comunicativas em múltiplos contextos. Cada meta deve ser acompanhada de critérios claros de avaliação, como frequência, qualidade e independência da comunicação.

O fonoaudiólogo também monitora continuamente o progresso do aluno, registrando avanços, dificuldades e ajustando estratégias conforme necessário. Essa abordagem permite um planejamento dinâmico, garantindo que as intervenções permaneçam eficazes e alinhadas às necessidades evolutivas do aluno. Além disso, promove uma visão integrada com outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, neuropsicopedagogos e psicólogos, fortalecendo a eficácia do PEI.

Exemplos práticos de intervenção incluem a introdução de quadros de comunicação para solicitar atividades, o uso de histórias sociais para compreensão de rotinas, a integração de tecnologia assistiva para apoiar a fala e a combinação de sinais manuais com dispositivos de comunicação. Tais estratégias facilitam a expressão, aumentam a interação social, promovem autonomia e reduzem comportamentos desafiadores, criando condições para que o aluno participe ativamente de seu processo educacional.

A atuação do fonoaudiólogo é fundamental na construção de um PEI efetivo, pois garante que a comunicação do aluno com autismo de nível 3 seja compreendida, respeitada e estimulada (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020).

A avaliação detalhada, aliada à implementação de estratégias de CAA, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, integrando suas necessidades individuais a um planejamento educacional coerente e inclusivo.

2.3.2. Pedagogo: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O pedagogo desempenha um papel central na avaliação global do aluno, focando na observação e análise do desempenho acadêmico, do comportamento em sala de aula e das interações com os pares. Através de registros detalhados de atividades, avaliações contínuas e observação do engajamento do aluno, o pedagogo consegue identificar barreiras de aprendizagem, lacunas no conhecimento e padrões de comportamento que possam interferir no desenvolvimento escolar (VoloBuff, 2020).

Sua atuação vai além da simples avaliação de resultados acadêmicos, abrangendo a compreensão do contexto escolar, a dinâmica da sala de aula e a influência das interações sociais sobre o aprendizado. Por meio dessa análise, o pedagogo pode propor adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas e o uso de recursos pedagógicos, como materiais visuais, jogos educativos ou atividades em pequenos grupos, que auxiliem na compreensão de conteúdos abstratos e favoreçam o engajamento do aluno (Oliveira & Gomes, 2020).

O pedagogo colabora estreitamente com a equipe multidisciplinar, fornecendo informações essenciais sobre o desempenho diário do aluno e sua resposta a diferentes estratégias de ensino. Essa colaboração permite que o PEI seja construído de maneira contextualizada, prática e realista, garantindo que as intervenções pedagógicas atendam às necessidades individuais do estudante.

Ao observar interações entre colegas, comportamentos de cooperação, participação em atividades coletivas e a capacidade de seguir regras, o pedagogo consegue sugerir atividades que promovam competências como empatia, respeito, autocontrole e colaboração, integrando essas habilidades ao currículo escolar e fortalecendo a inclusão social do aluno.

A perspectiva pedagógica também inclui a orientação a professores e familiares sobre estratégias que favoreçam a aprendizagem contínua e adaptada, como a organização de rotinas, a segmentação de tarefas complexas em etapas menores e o uso de reforços positivos para estimular comportamentos desejáveis.

O pedagogo contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a construção de autonomia, autoestima e bem-estar do estudante dentro do contexto escolar.

2.3.3. Neuropsicopedagogo: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O neuropsicopedagogo integra conhecimentos de neurociência e pedagogia para mapear o funcionamento cognitivo do aluno, identificando áreas de força e vulnerabilidade, e propondo intervenções direcionadas e individualizadas (Ischkanian et al., 2025).

O psicólogo, por sua vez, focaliza aspectos emocionais, sociais e comportamentais, promovendo estratégias de regulação emocional e fortalecendo a saúde socioafetiva do estudante

(Sprenger, 2008; Vygotski, 2011). Em conjunto, o psicólogo neuropsicólogo realiza avaliações detalhadas das funções executivas, memória, atenção, linguagem e processamento cognitivo, oferecendo dados fundamentais para a tomada de decisões pedagógicas.

Profissionais como musicoterapeutas e terapeutas ocupacionais complementam essa avaliação ao utilizar a música e atividades sensoriais para estimular comunicação, interação social, concentração, autorregulação e habilidades motoras finas e grossas (Oliveira & Santos, 2020). Fisioterapeutas, arteterapeutas, psicomotricistas e outros profissionais clínicos especializados podem ser incorporados conforme as necessidades específicas do aluno, permitindo uma abordagem realmente holística.

O objetivo dessa avaliação global é fornecer uma visão completa e personalizada do estudante, que sirva de base para o desenvolvimento de um PEI realista e funcional (Vergara, 2014; Wrigley, 1996). A integração das informações provenientes de múltiplas áreas permite identificar prioridades, definir metas claras e propor intervenções consistentes, garantindo que todos os aspectos do desenvolvimento do aluno sejam considerados.

A avaliação integrada favorece a articulação entre família, escola e profissionais especializados, promovendo coesão nas estratégias educativas e maior consistência no acompanhamento do aluno (Vygotski, 2011). Este modelo multidisciplinar permite a personalização das práticas pedagógicas e terapêuticas, garantindo que cada intervenção seja ajustada às características e necessidades individuais do estudante.

A avaliação global e integrada é o alicerce de um PEI eficaz, pois combina perspectivas pedagógicas, clínicas e socioemocionais (Oliveira, 2020; Ischkanian et al., 2025). Esse processo assegura que as decisões educacionais sejam informadas, centradas no aluno e baseadas em evidências, promovendo um desenvolvimento abrangente, inclusão efetiva e melhoria da qualidade de vida de estudantes com autismo de nível 3.

2.3.4. Musicoterapeuta: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O musicoterapeuta desempenha papel importante na avaliação e intervenção de alunos com autismo grave, utilizando a música como ferramenta terapêutica para estimular comunicação, interação social, atenção, concentração e autorregulação emocional. A avaliação envolve a observação da resposta do aluno a diferentes estímulos musicais, identificação de preferências sonoras, capacidade de seguir ritmos e padrões, além da análise de comportamentos expressivos e reações sensoriais durante a interação musical.

A intervenção pode incluir atividades estruturadas como canções com repetição de palavras ou frases, utilização de instrumentos musicais simples para promover coordenação motora e ritmo, além de jogos musicais que incentivem a comunicação não verbal e o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020). A música serve como um canal seguro para expressão emocional e construção de vínculos, favorecendo a participação social e o engajamento do aluno nas atividades escolares.

2.3.5. Terapeuta Ocupacional: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O terapeuta ocupacional foca na avaliação de aspectos sensoriais, motores e de autonomia do aluno. A avaliação compreende a análise de habilidades motoras finas e grossas, equilíbrio, coordenação, integração sensorial e capacidade de realizar atividades de vida diária. Em alunos com TEA nível 3, é comum observar hipersensibilidades ou hipossensibilidades sensoriais que interferem na aprendizagem e no comportamento.

As intervenções envolvem o planejamento de atividades que promovam regulação sensorial, como exercícios de propriocepção, uso de materiais táteis e rotinas estruturadas que ofereçam previsibilidade e segurança (Tavares et al., 2019; Vygotski, 2011). O terapeuta ocupacional propõe adaptações no ambiente escolar, como ajustes na iluminação, no mobiliário e nos recursos pedagógicos, para favorecer a autonomia, reduzir comportamentos desafiadores e aumentar a participação ativa do aluno.

2.3.6. Psicomotricista: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O psicomotricista avalia a relação entre o movimento, a percepção corporal, a expressão emocional e as habilidades cognitivas (VoloBuff, 2020). A avaliação abrange coordenação motora global e fina, lateralidade, esquema corporal, equilíbrio e postura, além de observar padrões de comportamento motor associados a estereotipias ou dificuldades de regulação.

As intervenções psicomotoras incluem atividades que combinam movimento, expressão e comunicação, como jogos de imitação, circuitos motores, exercícios de relaxamento e consciência corporal (VoloBuff, 2020). Tais práticas ajudam a integrar funções sensoriais e cognitivas, reduzir ansiedade e comportamentos repetitivos, e favorecer a interação social, promovendo o desenvolvimento integral do aluno com TEA nível 3.

2.3.7. Psicólogo: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O psicólogo realiza a avaliação de aspectos emocionais, comportamentais e sociais, investigando reações a estímulos, níveis de ansiedade, capacidades de autorregulação e interações com o ambiente escolar e familiar (Oliveira & Santos, 2020). Ferramentas de observação, entrevistas com familiares e professores, além de escalas padronizadas, auxiliam a compreender as necessidades emocionais e sociais do aluno.

A intervenção psicológica visa desenvolver habilidades socioemocionais, estratégias de enfrentamento, autorregulação e adaptação ao ambiente escolar (Oliveira & Santos, 2020). Pode incluir atividades de regulação emocional, treino de habilidades sociais, suporte para lidar com frustração e orientação para familiares e professores sobre estratégias consistentes de manejo comportamental. Essa atuação integrada garante que o aluno com TEA nível 3 receba suporte contínuo e individualizado, promovendo qualidade de vida e inclusão efetiva.

2.3.8. Fisioterapeuta: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O fisioterapeuta avalia o desenvolvimento motor global, força, postura, equilíbrio e coordenação motora grossa do aluno, identificando dificuldades que possam impactar a mobilidade e a participação em atividades escolares e sociais (VoloBuff, 2020). Em alunos com TEA nível 3, podem ser observadas alterações posturais, tônus muscular inadequado ou dificuldade em executar movimentos coordenados.

As intervenções incluem exercícios para fortalecimento muscular, alongamentos, treino de equilíbrio e atividades funcionais que favoreçam a autonomia nas atividades de vida diária (VoloBuff, 2020). Adaptações no ambiente físico escolar podem ser sugeridas para facilitar o acesso do aluno e reduzir barreiras motoras, promovendo inclusão e participação ativa em sala de aula. Além disso, a integração entre educadores, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas é essencial para o desenvolvimento de estratégias coerentes e eficazes.

A utilização de recursos adaptados, como mobiliário ergonômico, materiais com texturas diferenciadas e rotinas estruturadas, pode otimizar o desempenho motor e cognitivo.

O aluno é estimulado a participar de forma mais independente e segura, fortalecendo sua autoestima e promovendo o aprendizado significativo.

2.3.9. Arteterapeuta: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O arteterapeuta utiliza práticas artísticas como pintura, desenho, escultura e outras expressões visuais para avaliar e intervir em questões emocionais, cognitivas e sociais (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020). A avaliação realizada por meio da arte não se limita à análise do produto final, mas concentra-se no processo criativo e na maneira como o aluno interage com os materiais e com o espaço, expressando conteúdos internos por meio de símbolos e formas visuais. De acordo com Ischkanian (2025), a produção artística permite acessar camadas mais profundas da subjetividade, possibilitando a emergência de conteúdos emocionais e inconscientes de maneira não ameaçadora e respeitosa. Essa abordagem favorece uma compreensão mais ampla do funcionamento emocional e cognitivo do indivíduo, identificando níveis de criatividade, atenção, coordenação motora fina, comunicação e modos de expressão afetiva.

A arteterapia envolve intervenções que utilizam atividades estruturadas e lúdicas, planejadas para estimular a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da imaginação e o fortalecimento de habilidades motoras e sociais (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020). Essas propostas são elaboradas considerando o contexto e as necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e livre de julgamentos. Cabral (2025) ressalta que o espaço arteterapêutico atua como um campo de elaboração simbólica e reorganização interna, permitindo ao indivíduo reelaborar experiências emocionais de maneira criativa. O arteterapeuta, nesse sentido, atua como mediador sensível, facilitando o processo expressivo e garantindo suporte emocional para que a produção artística cumpra seu papel terapêutico e pedagógico.

Conforme Ischkanian (2025), a arte possibilita a canalização e transformação de emoções intensas, reduzindo estados de ansiedade e favorecendo a construção de um equilíbrio interno mais estável. Ao expressar sentimentos de forma simbólica, o aluno desenvolve maior consciência emocional e estratégias de enfrentamento mais saudáveis. Cabral (2025) complementa que atividades artísticas coletivas incentivam a cooperação, a empatia e a escuta, elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Essas práticas contribuem diretamente para a formação de vínculos positivos e para a melhoria da convivência escolar, criando espaços de diálogo e pertencimento.

A atuação do arteterapeuta no contexto educacional se destaca por articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada. As intervenções arteterapêuticas ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando-as mais significativas, criativas e humanizadas. Ischkanian (2025) enfatiza que a arte é um canal privilegiado para o autoconhecimento, a transformação pessoal e a construção de sentidos, enquanto Cabral (2025) reforça seu papel como ferramenta de promoção do desenvolvimento integral e de saúde mental. A arteterapia se apresenta como uma prática potente dentro da escola, contribuindo tanto para o bem-estar emocional dos alunos quanto para a qualidade dos processos pedagógicos, favorecendo uma educação mais sensível, inclusiva e transformadora.

2.3.10. Terapeuta da fala complementar: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O terapeuta da fala complementar foca na avaliação e intervenção de aspectos específicos da comunicação, articulação, prosódia e compreensão verbal, fundamentais em alunos com autismo grave que apresentam limitações significativas na linguagem verbal (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020). A avaliação inclui testes de articulação, compreensão de instruções simples e complexas, reconhecimento de símbolos e sinais, além da observação de comportamentos comunicativos espontâneos.

As intervenções podem envolver exercícios de articulação, treino de fonemas, repetição estruturada de palavras e frases, além da utilização de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para facilitar a expressão de necessidades, sentimentos e ideias. Ferramentas como PECS, quadros de comunicação e aplicativos geradores de fala podem ser integradas, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas, autonomia na interação social e redução da frustração comunicativa.

2.3.11. Neurologista ou psiquiatra infantil: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O neurologista ou psiquiatra infantil realiza acompanhamento clínico para identificar comorbidades que frequentemente coexistem com TEA nível 3, como epilepsia, TDAH, transtornos de ansiedade, depressão ou alterações do sono (Vygotski, 2011). A avaliação inclui exames neurológicos, observações comportamentais, análise de histórico clínico e consultas regulares para monitoramento de medicações ou terapias.

A intervenção clínica tem como objetivo otimizar o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental do aluno, colaborando com a equipe educativa para ajustar estratégias pedagógicas e terapêuticas (Vygotski, 2011). Por exemplo, a identificação de crises epilépticas pode levar a adaptações no planejamento das atividades escolares, horários ou materiais, garantindo segurança, bem-estar e aprendizado contínuo.

2.3.12. Especialistas em comportamento: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

Especialistas em comportamento aplicam estratégias baseadas em ABA (Análise Aplicada do Comportamento) ou outros programas estruturados para ensinar habilidades adaptativas e reduzir comportamentos desafiadores, como agressão, automutilação ou estereotipias (Pinheiro et al., 2019). A avaliação envolve observação sistemática do comportamento, registro de frequência, intensidade e contexto de manifestações desafiadoras, além da identificação de gatilhos e reforços positivos.

As intervenções incluem planejamento de programas individualizados de ensino de habilidades sociais, rotinas estruturadas, reforço positivo, instrução direta e modelagem de comportamentos adequados.

O trabalho integrado com familiares e professores garante que as estratégias se mantenham consistentes em diferentes contextos, promovendo generalização das aprendizagens e aumento da autonomia do aluno.

2.3.13. Psicomotricista ou terapeutas sensoriais adicionais: avaliação e intervenção de alunos TEA nível 3

O psicomotricista e terapeutas sensoriais adicionais avaliam e intervêm no desenvolvimento motor, equilíbrio, coordenação motora fina e grossa, assim como na integração sensorial, aspectos críticos para alunos com TEA nível 3 que apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos (Tavares et al., 2019; Vygotski, 2011).

As intervenções podem incluir atividades de coordenação motora, exercícios de equilíbrio, treinos de lateralidade, uso de bolas terapêuticas, tecidos e brinquedos sensoriais, salas de estímulo sensorial e adaptações na sala de aula para reduzir sobrecarga sensorial. Essas ações favorecem a participação ativa nas atividades escolares, diminuem comportamentos de evasão ou frustração e promovem o bem-estar físico e emocional, contribuindo para a inclusão plena do aluno.

A construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) eficaz para alunos com TEA nível 3 depende essencialmente da atuação integrada de uma equipe multidisciplinar (Tavares et al., 2019; Vygotski, 2011). Cada profissional traz uma perspectiva única, permitindo que as necessidades complexas do aluno sejam abordadas de maneira abrangente.

O fonoaudiólogo, por exemplo, contribui significativamente para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, utilizando estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para possibilitar a expressão de necessidades, desejos e emoções, o que é fundamental para reduzir frustrações e promover interação social (Simão, Corrêa & Ferrandini, 2020). Paralelamente, o pedagogo analisa o desempenho acadêmico e a interação em sala de aula, enquanto o psicopedagogo identifica dificuldades de aprendizagem e sugere estratégias de mediação cognitiva, garantindo que o aluno receba suporte adequado tanto no aspecto cognitivo quanto socioemocional (VoloBuff, 2020). A presença de neuropsicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogos complementa essa visão ao integrar conhecimentos neurocientíficos, avaliando funções executivas, atenção, memória e regulação emocional, oferecendo um diagnóstico detalhado que orienta intervenções mais assertivas.

Profissionais como musicoterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas e outros especialistas clínicos desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento integral do aluno.

O trabalho da musicoterapia, por exemplo, estimula comunicação, concentração, interação social e autorregulação, enquanto a atuação do terapeuta ocupacional e psicomotricista permite que desafios sensoriais e motores sejam adequadamente abordados (Tavares et al., 2019; Vygotski, 2011). Essas intervenções contribuem para a adaptação do aluno ao ambiente escolar,

favorecendo o engajamento em atividades de aprendizagem, reduzindo comportamentos desafiadores e promovendo bem-estar físico e emocional.

O uso de tecnologias assistivas, PECS, sistemas de comunicação e adaptações sensoriais complementa essa abordagem, criando condições para que alunos com TEA nível 3 participem de forma ativa e significativa do processo educativo.

O trabalho articulado desses profissionais, aliado à participação familiar e ao suporte comunitário, é determinante para garantir inclusão, autonomia e qualidade de vida aos alunos com autismo grave (Tavares et al., 2019; Vygotski, 2011). A avaliação global e integrada permite que cada intervenção seja planejada de maneira estratégica, considerando os múltiplos aspectos do desenvolvimento do aluno, desde habilidades cognitivas e comunicativas até sociais e emocionais (Oliveira & Gomes, 2020; Morais, Albuquerque & Leal, 2005). A atuação colaborativa não apenas potencializa o aprendizado e o desenvolvimento de competências, mas também promove um ambiente inclusivo e acolhedor, capaz de respeitar as singularidades de cada indivíduo e transformar positivamente sua experiência escolar e social. A importância desses profissionais se evidencia na construção de trajetórias educativas mais equitativas, eficazes e humanizadas.

2.4. DEFINIÇÃO DE METAS FUNCIONAIS E ADAPTADAS

A definição de metas funcionais e adaptadas constitui um elemento central no planejamento educacional e terapêutico para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, que geralmente apresentam necessidade de suporte intenso. De acordo com Alves (2006), o processo de elaboração dessas metas deve ser pautado por avaliações detalhadas, realizadas de forma conjunta por uma equipe multiprofissional, de modo a compreender as potencialidades e as barreiras que permeiam a aprendizagem e a participação do estudante. Essa perspectiva colaborativa permite traçar objetivos realistas e personalizados, alinhados tanto às necessidades individuais quanto ao currículo escolar, garantindo uma intervenção mais eficaz e humanizada.

A partir das avaliações diagnósticas e funcionais, a equipe pedagógica e terapêutica estabelece metas individualizadas que priorizam o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais, cognitivas e de autonomia. Como destaca Ausubel (2002), a aprendizagem significativa depende da integração entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios do aluno, o que implica adaptar metas para que sejam compreensíveis e funcionalmente úteis. No caso de alunos com TEA nível 3, a atenção deve recair sobre objetivos que envolvam progressos pequenos, porém consistentes, respeitando o ritmo individual de aquisição e evitando sobrecarga cognitiva ou emocional.

Profissionais de pedagogia e psicopedagogia são fundamentais na definição de objetivos acadêmicos acessíveis e significativos. De acordo com Ischkanian et al. (2025), a adaptação

curricular deve priorizar conteúdos essenciais, métodos ativos e estratégias de letramento que favoreçam a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Nesse sentido, a equipe busca formular metas que possam ser atingidas por meio de metodologias diversificadas, incluindo recursos tecnológicos, materiais concretos e práticas interativas, de forma a ampliar as possibilidades de engajamento do estudante com o conteúdo escolar.

A atuação de fonoaudiólogos e terapeutas é igualmente importante, uma vez que muitos alunos com TEA nível 3 apresentam déficits severos na comunicação oral e não verbal. Conforme Antunes (2023), intervenções direcionadas ao desenvolvimento da linguagem devem considerar não apenas a oralidade, mas também formas alternativas e aumentativas de comunicação (CAA), como figuras, gestos ou dispositivos eletrônicos. Assim, as metas terapêuticas são formuladas com base em avaliações detalhadas das competências comunicativas, visando ampliar gradualmente a capacidade de expressão e compreensão do aluno.

Psicólogos e profissionais de saúde mental contribuem com metas socioemocionais e comportamentais, fundamentais para a promoção da autorregulação e da integração social. Segundo Barbosa (2013), a identificação precoce das variações do espectro autista permite planejar intervenções mais direcionadas, focando em aspectos emocionais, comportamentais e relacionais que interferem diretamente na aprendizagem. A definição de metas nessa área envolve, por exemplo, a ampliação do repertório social, a redução de comportamentos disruptivos e a promoção de estratégias de enfrentamento adaptativas, sempre respeitando os limites individuais e o contexto escolar.

Todas as metas definidas devem ser claras, mensuráveis e alcançáveis, garantindo que os avanços sejam acompanhados de forma sistemática. Alves (2006) destaca que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como um de seus pilares o planejamento individualizado, o qual deve ser documentado e revisado periodicamente para assegurar a coerência entre as intervenções pedagógicas e terapêuticas. Para isso, indicadores objetivos são estabelecidos, permitindo à equipe verificar a evolução do estudante ao longo do tempo e ajustar as estratégias quando necessário.

A priorização de metas funcionais, isto é, objetivos que tenham aplicação direta no cotidiano escolar e social do estudante. Baddley, Anderson e Eysenck (2011) ressaltam que a memória de trabalho e os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de pessoas com TEA podem apresentar limitações significativas, o que exige que as metas sejam formuladas de modo a favorecer a generalização e a manutenção dos aprendizados. Por exemplo, metas de comunicação podem envolver o uso de gestos ou cartões de comunicação para solicitar ajuda, enquanto metas de autonomia podem englobar rotinas simples de autocuidado ou organização de materiais escolares.

A definição de metas adaptadas também envolve a utilização de tecnologias assistivas e estratégias inovadoras. Arone (2019) enfatiza que ferramentas digitais e recursos baseados em inteligência artificial podem ser utilizados para monitorar comportamentos e níveis de estresse em tempo real, subsidiando decisões pedagógicas e terapêuticas mais precisas. Da mesma forma, Ischkanian et al. (2025) destacam o papel de softwares educativos e aplicativos de leitura e escrita no apoio à alfabetização de crianças com deficiência, possibilitando a criação de metas relacionadas ao uso progressivo e funcional dessas tecnologias.

Para que as metas sejam efetivas, é essencial que haja uma integração constante entre os diferentes profissionais que compõem a equipe. Alves (2006) afirma que a sala de recursos multifuncionais deve funcionar como um espaço articulador entre o ensino comum e o especializado, promovendo o diálogo contínuo entre professores, terapeutas, familiares e demais profissionais envolvidos. Essa colaboração garante que as metas sejam coerentes e complementares, evitando duplicidades e assegurando uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar.

A participação da família também é um elemento-chave nesse processo. Segundo Ausubel (2002), o contexto familiar exerce influência direta sobre a aprendizagem e o comportamento do aluno, sendo fundamental envolver pais e cuidadores na definição e no acompanhamento das metas. A colaboração com a família permite alinhar expectativas, reforçar aprendizados em casa e identificar barreiras contextuais que podem interferir no progresso do estudante, fortalecendo a continuidade entre os ambientes escolar e doméstico.

O monitoramento contínuo das metas é igualmente necessário para garantir que os objetivos permaneçam relevantes e adequados. Barbosa (2013) e Antunes (2023) ressaltam que alunos com TEA apresentam trajetórias de desenvolvimento heterogêneas, com avanços e retrocessos em diferentes áreas. Por isso, as metas devem ser periodicamente reavaliadas com base em dados observacionais, registros sistemáticos e feedback dos profissionais, permitindo ajustes que mantenham o plano de intervenção alinhado às necessidades reais do estudante.

A definição de metas funcionais e adaptadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 constitui uma estratégia pedagógica e terapêutica essencial para garantir processos de ensino e aprendizagem significativos, inclusivos e baseados em evidências. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2024), compreender o funcionamento atencional, a regulação comportamental e os padrões de resposta da criança é um passo inicial indispensável para o delineamento de objetivos realistas e eficazes. A partir de avaliações interdisciplinares e observações clínicas e pedagógicas, torna-se possível estabelecer metas que respeitem o perfil individual de desenvolvimento e considerem os níveis de suporte necessários.

O trabalho colaborativo entre diferentes áreas do conhecimento tem papel decisivo nesse processo. De acordo com Ischkanian, Cabral, Braga, Silva e Ischkanian (2025), o

acompanhamento conjunto de psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais favorece uma compreensão integral da criança com TEA, permitindo a definição de metas que articulem aspectos comunicativos, sociais, cognitivos, motores e emocionais. Essa abordagem interdisciplinar assegura que os objetivos estabelecidos não fiquem restritos à sala de aula ou ao ambiente clínico, mas se mantenham consistentes e complementares em todos os contextos nos quais a criança está inserida.

Na perspectiva da aprendizagem e inclusão escolar, Ischkanian, Cabral e colaboradores (2025) destacam que a adaptação de metas deve considerar as teorias construtivistas, a aprendizagem significativa e as contribuições das neurociências. Metas bem estruturadas precisam estar alinhadas ao modo como o cérebro processa informações, à necessidade de experiências multissensoriais e à importância da mediação pedagógica. Assim, por exemplo, ao trabalhar linguagem e comunicação, pode-se integrar recursos tecnológicos, metodologias interativas e comunicação alternativa, garantindo que a criança tenha meios concretos para se expressar e compreender o ambiente escolar.

Como ressaltam Ischkanian, Cabral, Belchior e colaboradores (2025), trabalhar apenas conteúdos acadêmicos formais, sem vinculação com contextos significativos, dificulta a generalização e a manutenção das habilidades adquiridas. Por isso, metas relacionadas à autonomia, à participação social e ao uso prático da comunicação são fundamentais, sobretudo em estudantes com necessidade de suporte intenso. Essas metas funcionais favorecem não apenas o progresso acadêmico, mas também a integração social e o bem-estar emocional.

Ischkanian, Ischkanian e Carvalho (2025) enfatizam a importância de um ambiente escolar emocionalmente seguro, empático e acolhedor para que os objetivos definidos possam ser efetivamente alcançados. A definição de metas não deve ocorrer de forma descontextualizada, mas inserida em um clima de apoio mútuo, que valorize as pequenas conquistas e reconheça as diferenças individuais como parte da diversidade escolar. A empatia e a inteligência emocional do corpo docente e das equipes de apoio são determinantes para que as metas sejam não apenas planejadas, mas também vivenciadas de maneira positiva pelos estudantes.

No âmbito do comportamento e da atenção, as contribuições de Ischkanian e Ischkanian (2024) sobre TDAH ajudam a compreender como as funções executivas, a impulsividade e a dificuldade de manutenção da atenção podem afetar diretamente a capacidade de cumprir metas pedagógicas. Embora o TEA e o TDAH sejam condições distintas, há sobreposições em perfis atencionais e regulatórios. Por isso, estratégias como o fracionamento de tarefas, o uso de cronogramas visuais, histórias sociais e reforços positivos se tornam ferramentas importantes para atingir os objetivos estabelecidos de forma funcional e adaptada.

Na área da alfabetização e da linguagem escrita, Ischkanian, Cabral, Felix e colaboradores (2025) evidenciam que os progressos tecnológicos e metodologias multissensoriais possibilitam a construção de metas acessíveis e ajustadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Ao definir metas de leitura e escrita para estudantes com TEA nível 3, é necessário considerar recursos como softwares educativos, aplicativos interativos, pranchas visuais e técnicas fônicas associadas à comunicação alternativa, permitindo que a criança tenha diferentes canais para adquirir e expressar conhecimento.

A literatura de Ischkanian, Cabral, Barros e colaboradores (2025) sobre indisciplina e dificuldades de aprendizagem reforça a importância da parceria com a família para a consecução das metas estabelecidas. A participação ativa dos responsáveis não apenas fortalece a continuidade entre escola e lar, mas também ajuda a identificar barreiras contextuais e oportunidades de reforço positivo. Metas bem formuladas, quando compartilhadas com a família, tornam-se instrumentos de corresponsabilidade e cooperação, ampliando significativamente as chances de sucesso da intervenção.

No contexto clínico, Ischkanian, Cabral, Braga, Silva e Ischkanian (2025) defendem que as metas devem ser revisadas periodicamente com base em dados observacionais e registros objetivos. Essa revisão contínua assegura que os objetivos permaneçam relevantes, ajustados às mudanças no perfil da criança e coerentes com as intervenções em curso. Avaliações qualitativas e quantitativas, reuniões de equipe e feedback dos profissionais são etapas essenciais para manter a coerência e a efetividade do plano educacional individualizado.

Também é fundamental considerar as especificidades linguísticas e comunicativas de cada criança. Obras como as de Karnopp (2002; 2004; 2005) ajudam a compreender, no caso de estudantes surdos ou com necessidades linguísticas específicas, a importância de metas que valorizem a língua de sinais, o bilinguismo e a interação social mediada por recursos visuais. Essa perspectiva pode ser integrada ao planejamento para alunos com TEA que também apresentem outras condições associadas, garantindo acessibilidade linguística plena.

À luz das contribuições de Ischkanian e Cabral (2025), a definição de metas funcionais e adaptadas deve ser vista como um processo dinâmico, interdisciplinar e centrado na criança. Não se trata apenas de cumprir exigências burocráticas ou elaborar planos padronizados, mas de construir caminhos reais de desenvolvimento, aprendizagem e participação social. Ao integrar teorias de aprendizagem, evidências neuropsicopedagógicas, práticas terapêuticas e envolvimento familiar, a escola cria condições para que cada estudante com TEA nível 3 avance dentro de suas possibilidades, com dignidade e pertencimento.

A definição de metas funcionais e adaptadas para alunos com TEA nível 3 representa uma prática educativa e terapêutica essencial, capaz de promover avanços significativos no desenvolvimento global e na inclusão escolar. Ischkanian et al. (2025) destacam que tais metas,

quando bem planejadas e implementadas de forma interdisciplinar, contribuem para o fortalecimento das competências comunicativas, cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico, baseado em evidências e na colaboração, que valoriza a singularidade de cada aluno e busca criar condições efetivas para sua aprendizagem e participação plena na escola.

2.5. PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES

O planejamento de estratégias interdisciplinares é um componente essencial para assegurar uma intervenção coerente, contínua e efetiva no processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos níveis que exigem suporte mais intenso. De acordo com Creswell (2021), abordagens integradas, que combinam métodos qualitativos e quantitativos, permitem uma compreensão mais ampla e contextualizada das necessidades do estudante, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas e terapêuticas eficazes. Nessa perspectiva, cada profissional contribui de forma específica e complementar, garantindo que as intervenções escolares e clínicas caminhem em direção a metas comuns e bem estruturadas.

O papel do fonoaudiólogo é central na promoção da comunicação funcional e no desenvolvimento da linguagem, oral ou alternativa. Segundo Damazio (2010), a utilização de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma estratégia fundamental para alunos com comprometimentos significativos na fala. O fonoaudiólogo atua não apenas no atendimento clínico individual, mas também na formação de professores, no fornecimento de orientações práticas e na adaptação de recursos comunicativos que serão incorporados ao planejamento pedagógico diário. A integração entre fonoaudiologia e práticas pedagógicas amplia as oportunidades de expressão, reduz frustrações e potencializa interações sociais.

Os psicólogos desempenham funções voltadas à regulação emocional, ao fortalecimento da autoestima e ao manejo de comportamentos desafiadores. Como destacam Dias et al. (2024), o ambiente escolar é um espaço crucial para o desenvolvimento socioemocional, e estratégias psicológicas bem articuladas com a equipe pedagógica ajudam a prevenir situações de crise e promover o engajamento ativo do estudante. Intervenções que envolvem identificação de gatilhos emocionais, uso de histórias sociais, treino de habilidades sociais e técnicas de autorregulação são exemplos de práticas que podem ser compartilhadas com professores e outros terapeutas, garantindo consistência no manejo diário.

Os musicoterapeutas, aliados aos processos de fonoaudiologia, contribuem significativamente para o desenvolvimento comunicativo, sensorial e emocional dos alunos. A música, por sua natureza estruturada e motivadora, favorece a atenção compartilhada, a imitação vocal e gestual, e a ampliação do repertório linguístico. Carniel (2008) ressalta que atividades em

grupo com música podem estimular a socialização, o contato visual e a participação coletiva, elementos frequentemente desafiadores para crianças com TEA. Quando a musicoterapia é articulada com os objetivos traçados pelo fonoaudiólogo, como treinar padrões de vocalização ou ampliar o uso de símbolos comunicativos, cria-se uma sinergia que potencializa a eficácia das intervenções.

A atuação dos psicopedagogos e neuropsicopedagogos concentra-se na adaptação de métodos e conteúdos de ensino, considerando o funcionamento cognitivo, a memória de trabalho, as habilidades atencionais e os estilos de aprendizagem de cada estudante. Ferreira e Silva (2021) destacam que esses profissionais fazem a ponte entre teoria da aprendizagem e prática pedagógica, propondo estratégias individualizadas que respeitam o ritmo e as necessidades do aluno. Isso pode envolver a fragmentação de tarefas, uso de recursos visuais, métodos multissensoriais, ensino estruturado e reforço positivo sistemático, sempre em diálogo com os demais profissionais da equipe.

Os terapeutas ocupacionais têm como foco principal promover a funcionalidade, a autonomia e a adaptação do ambiente escolar para facilitar a participação ativa do aluno. Segundo Coelho (2013), intervenções ambientais, como ajustes de mobiliário, organização sensorial do espaço e uso de equipamentos auxiliares, podem reduzir barreiras físicas e sensoriais que dificultam o aprendizado. Além disso, o terapeuta ocupacional trabalha com habilidades motoras finas e grossas, autorregulação sensorial e planejamento motor, elementos fundamentais para a realização de atividades escolares básicas, como escrita, recorte e manipulação de materiais.

Os fisioterapeutas colaboram com a equipe interdisciplinar por meio de avaliações posturais, orientação para adequação de mobiliários e promoção da mobilidade funcional. Em muitos casos, pequenas alterações na postura de trabalho, no posicionamento do corpo ou no uso de suportes podem gerar ganhos significativos de atenção e desempenho escolar. Essas adaptações também ajudam a prevenir fadiga física e desconfortos que podem levar à desregulação comportamental, sobretudo em alunos com alterações tônicas, hipotonia ou dificuldades motoras associadas.

A participação dos professores regulares e professores de atendimento educacional especializado (AEE) é indispensável para que todas as orientações terapêuticas se traduzam em práticas pedagógicas diárias. Como afirmam Carneiro e Pinho (2025), as competências socioemocionais fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e cabe aos docentes criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade, promova interações significativas e incorpore recursos de acessibilidade de forma intencional e planejada. A parceria constante entre professores e terapeutas garante a coerência e a continuidade das estratégias.

O envolvimento da família é uma dimensão transversal nesse planejamento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), o desenvolvimento linguístico e cognitivo é fortemente influenciado

pelas interações sociais cotidianas. Assim, ao incluir os familiares no processo de definição e acompanhamento das estratégias interdisciplinares, cria-se uma rede de apoio consistente que fortalece a generalização de habilidades para além dos espaços clínicos e escolares. A comunicação regular com responsáveis e cuidadores permite alinhar expectativas, ajustar estratégias e ampliar oportunidades de aprendizagem funcional.

O planejamento interdisciplinar fundamenta-se na ideia de complementaridade entre saberes, respeitando os limites e potencialidades de cada área profissional. A integração entre fonoaudiologia e musicoterapia potencializa o desenvolvimento comunicativo; a articulação entre psicologia, psicopedagogia e neuropsicopedagogia favorece aprendizagem e regulação emocional; e as contribuições dos terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas asseguram condições físicas e sensoriais adequadas para o engajamento ativo. Como apontam Carniel (2008) e Coelho (2013), a interdisciplinaridade não é apenas uma soma de intervenções, mas um processo de construção coletiva, contínua e dialógica, que visa garantir a inclusão plena e significativa dos estudantes com TEA.

2.6. ADAPTAÇÃO CURRICULAR E APOIOS INTENSIVOS

A adaptação curricular e os apoios intensivos representam componentes fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 no ambiente escolar. Trata-se de um processo intencional, planejado e colaborativo, que busca adequar os conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos às necessidades específicas de cada estudante, sem perder de vista os objetivos educacionais gerais. De acordo com Coelho (2013), a adaptação curricular significativa envolve não apenas ajustes no conteúdo, mas também mudanças estruturais nas formas de ensinar, avaliar e organizar o espaço escolar, garantindo condições reais de aprendizagem e participação.

Materiais pedagógicos personalizados, simplificados e com suporte visual são frequentemente utilizados para favorecer a compreensão e a retenção de informações. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), o processo de aquisição da linguagem escrita depende de interações significativas com os materiais e com os pares. Por isso, adaptar os conteúdos não significa reduzi-los de forma superficial, mas apresentá-los de modo acessível, por meio de imagens, pictogramas, palavras-chave, legendas, esquemas e atividades fragmentadas em etapas curtas. Esses materiais devem ser pensados para atender ao nível cognitivo e comunicativo do aluno, promovendo autonomia e envolvimento ativo.

Crianças com TEA nível 3 geralmente se beneficiam de ambientes altamente organizados, onde as atividades seguem uma sequência clara e repetitiva. Damazio (2010) ressalta que a previsibilidade reduz a ansiedade, melhora a atenção e contribui para uma maior participação nas atividades. Cronogramas visuais, sinalizações coloridas e agendas adaptadas

ajudam os alunos a compreender o que vai acontecer ao longo do dia, facilitando a transição entre atividades e prevenindo comportamentos de resistência ou desorganização.

Os recursos tecnológicos e de comunicação alternativa também desempenham papel crucial nesse processo. O uso de tablets, softwares educativos, pranchas de comunicação e sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) permite que alunos não verbais ou com comunicação limitada possam expressar desejos, responder a comandos, participar de atividades em grupo e desenvolver habilidades acadêmicas de forma mais autônoma. Como afirma Damazio (2010), a tecnologia assistiva amplia possibilidades de expressão e participação, sendo indispensável na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

O acompanhamento por profissionais de apoio escolar, como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou mediadores, garante que as adaptações sejam efetivamente implementadas e ajustadas conforme a evolução do estudante. Dias et al. (2024) ressaltam que esses profissionais não substituem a ação docente, mas atuam como facilitadores da aprendizagem, assegurando que o aluno tenha acesso ao currículo de maneira significativa. Eles também desempenham papel importante na mediação social e comunicativa, auxiliando na interação com colegas e professores, além de ajudar na aplicação de estratégias de regulação emocional e comportamental.

Cada adaptação curricular deve ser planejada com base em avaliações multidisciplinares e nas recomendações dos especialistas que acompanham o estudante, sempre de forma articulada com o contexto escolar. Ferreira e Silva (2021) destacam que a atuação integrada entre escola, equipe terapêutica e família é o que garante a eficácia dos apoios intensivos, permitindo um alinhamento entre intervenções clínicas e pedagógicas. Assim, a escola não atua isoladamente, mas em parceria com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, musicoterapeutas e outros profissionais envolvidos no desenvolvimento global do aluno.

A adaptação curricular e os apoios intensivos para alunos com TEA nível 3 não se limitam a modificações pontuais, mas configuram um conjunto articulado de estratégias pedagógicas, tecnológicas, terapêuticas e humanas que visam assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena. Como reforçam Carneiro e Pinho (2025), adaptar não é excluir ou reduzir, mas criar caminhos para incluir efetivamente, respeitando o ritmo, os modos de comunicação e as potencialidades de cada estudante.

2.7. MONITORAMENTO CONTÍNUO E REVISÃO DO (PEI)

O monitoramento contínuo e a revisão periódica do Plano Educacional Individualizado (PEI) constituem etapas essenciais para assegurar a efetividade das intervenções e o progresso do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3. Conforme enfatizam Ischkanian, Cabral e colaboradores (2025), a análise constante do PEI permite identificar avanços

significativos, detectar dificuldades persistentes e verificar a eficácia das estratégias pedagógicas e terapêuticas aplicadas. Essa prática garante que o planejamento educacional permaneça dinâmico, flexível e alinhado às necessidades reais do aluno, evitando que metas se tornem descontextualizadas ou inadequadas.

As reuniões periódicas devem envolver toda a equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, professores e familiares, promovendo uma visão integrada do desenvolvimento do estudante. Como destacam Carneiro e Pinho (2025), a colaboração entre profissionais clínicos e educacionais possibilita a troca de informações estratégicas, assegurando que ajustes no currículo, nas metodologias de ensino ou nas intervenções terapêuticas sejam realizados de maneira articulada e coerente. O acompanhamento conjunto permite também que a família compreenda o progresso da criança e se engaje ativamente no processo de aprendizagem e socialização.

A revisão do PEI deve contemplar tanto os aspectos acadêmicos quanto os socioemocionais e comportamentais, considerando o desempenho em atividades estruturadas, a participação em interações sociais, a utilização de sistemas de comunicação alternativa, o cumprimento de rotinas e a autorregulação emocional. Conforme Dias et al. (2024), essa avaliação contínua permite identificar padrões de sucesso ou dificuldade, possibilitando a reformulação de estratégias para fortalecer competências, reduzir barreiras e promover a generalização das habilidades adquiridas em diferentes contextos.

O trabalho conjunto entre áreas clínicas e pedagógicas também assegura uma resposta rápida a alterações no desenvolvimento e no comportamento do estudante, o que é especialmente relevante para alunos com necessidade de suporte intenso. Ischkanian, Cabral e colaboradores (2025) reforçam que a prática inclusiva e efetiva depende da capacidade de adaptação do PEI frente às mudanças observadas, garantindo que o planejamento educacional não seja estático, mas um instrumento vivo, centrado no aluno e orientado para resultados concretos e significativos em termos de aprendizagem, autonomia e participação social.

3. CONCLUSÃO

O estudo sobre TEA nível 3 evidenciou de forma clara a importância de um trabalho interdisciplinar consistente e integrado para a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) eficaz. Alunos que necessitam de suporte intenso apresentam demandas específicas que só podem ser atendidas por meio da colaboração entre profissionais de diferentes áreas, combinando expertise pedagógica, terapêutica e clínica. A interação planejada entre esses especialistas cria um ambiente de aprendizado seguro, estruturado e estimulante, no qual o aluno pode explorar suas potencialidades e avançar em seu desenvolvimento.

A elaboração do PEI mostrou-se essencial para organizar objetivos claros, mensuráveis e atingíveis, possibilitando que cada estudante tenha suas necessidades e habilidades individualmente contempladas. Por meio da definição de metas funcionais e adaptadas, os profissionais conseguem direcionar esforços para áreas cruciais, como comunicação, socialização, habilidades cognitivas, autorregulação emocional e autonomia. Esse planejamento detalhado garante que o ensino e o acompanhamento terapêutico sejam orientados por critérios objetivos, proporcionando ganhos consistentes e mensuráveis.

O estudo também evidenciou que a interdisciplinaridade amplia a eficácia das intervenções. Quando fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, fisioterapeutas e professores trabalham de forma articulada, as estratégias se complementam e se potencializam. Cada área contribui com conhecimentos específicos, mas o alinhamento das ações garante coerência, evitando redundâncias ou lacunas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O envolvimento dos responsáveis é determinante para o sucesso do PEI, permitindo que as estratégias aplicadas na escola e nos contextos clínicos sejam reforçadas em casa. Essa parceria promove uma continuidade no aprendizado, fortalece vínculos afetivos e aumenta a motivação do aluno, demonstrando que a inclusão escolar não se limita ao ambiente da sala de aula, mas se estende para toda a vida cotidiana.

As adaptações curriculares e o uso de recursos intensivos mostraram-se eficazes para proporcionar participação ativa e significativa do estudante no ambiente escolar. Materiais simplificados, suporte visual, rotinas estruturadas e tecnologias assistivas garantem que cada criança possa acessar os conteúdos de forma adequada ao seu ritmo e perfil de aprendizagem. O estudo reforça que essas adaptações não representam limitação, mas sim oportunidades para desenvolver competências de forma funcional e significativa.

O acompanhamento contínuo e a revisão periódica do PEI foram identificados como elementos essenciais para o sucesso da intervenção. Avaliar regularmente o progresso do aluno, ajustar metas e estratégias e observar de perto os resultados das intervenções permite respostas rápidas às mudanças no desenvolvimento, promovendo uma prática educacional e terapêutica dinâmica. Essa flexibilidade assegura que o PEI permaneça relevante, atualizado e verdadeiramente centrado no estudante.

O estudo demonstrou que o trabalho conjunto entre escola, clínica e família promove não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a aquisição de habilidades socioemocionais e comportamentais. A criança com TEA nível 3 se beneficia de um ambiente que valoriza suas conquistas, reconhece suas dificuldades e oferece suporte estruturado para superá-las. Essa abordagem integral contribui para a construção de confiança, autoestima e autonomia, pilares essenciais para o desenvolvimento de qualquer indivíduo.

A prática interdisciplinar favorece a promoção de estratégias inovadoras e adaptativas. A troca constante de experiências, o planejamento colaborativo e a avaliação conjunta de resultados permitem que a equipe desenvolva soluções criativas, personalizadas e eficazes para cada estudante. Esse processo evidencia que o trabalho em equipe não só otimiza recursos, mas também amplia a capacidade de cada profissional de atender às demandas complexas dos alunos com suporte intenso.

O estudo reafirma a importância de um PEI estruturado, interdisciplinar e adaptado para alunos com TEA nível 3. A integração entre diferentes áreas do conhecimento, o alinhamento de metas e estratégias, o acompanhamento contínuo e a participação da família garantem que o aluno não apenas tenha acesso ao currículo, mas consiga desenvolver suas habilidades, ampliar sua autonomia e se inserir de maneira significativa no ambiente escolar e social. Essa experiência reforça que a inclusão efetiva é resultado de planejamento, dedicação, colaboração e confiança na potencialidade de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.

ANTUNES, Marcela Prince. **Detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista utilizando EEG**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2023.

ARONE, Rafael Augusto Caracciolo. **Análise de dados de estresse com uso de EEG utilizando aprendizagem de máquina**. Monografia, Curso de Engenharia Elétrica, Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2019.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, Milena Rossi Pereira. **Identificação das variações do espectro autista**. Tese (Doutorado em Medicina) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

BARBOSA, P. et al. **Tendências pedagógicas na educação especial inclusiva: desafios históricos e oportunidades na contemporaneidade**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 8, e5166, 2024.

BELO, Rita de Cássia Fernandes; GUEDES, Ivan Claudio. **Neuropsicopedagogo: como este profissional pode auxiliar nos processos de aprendizagem**. Revista Acadêmica Faculdade Progresso, v. 7, n. 2, 2022.

BIASÃO, Mirian de Cesaro Revers. **Classificação da gravidade do TEA baseado no padrão de rastreamento do olhar**. Tese (Mestrado em Ciências Programa de Psiquiatria) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2019.

BITTENCURT, Mirian F. **Alfabetização: uma aventura para a criança**. 2.ed. Florianópolis: Edeme, 1983.

BRILHANTE, I. et al. **A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças**, 2024. p. 7-21.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. **O Método Tradicional De Ensino e as Metodologias Ativas: Vantagens e Desvantagens no Processo de Ensino e Aprendizagem.** In: Cabral, Gladys Nogueira; Raimundo, Joselita Silva Brito (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Reflexões Contemporâneas.* Alegrete: Terried, 2023d, v. III, 3 ed. ISBN 978-65-84959-26-2. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_E01eddd10e224173a71a8408b289a3ab.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CABRAL, G. N.; SOUZA, A. S.; ESPINOZA CABRAL, S. L.; ASSUNÇÃO, D. B.; MENDES, R. C. M.; ANDREW ESPINOZA CABRAL, S.; SANTOS, V. C.; ESPINOZA VIDAL, J. C. **Explorando os Benefícios da Gamificação na Educação: Tornando o Aprendizado Mais Divertido.** In: Gladys Nogueira Cabral (Org.). *Tecnologias Emergentes e Metodologias Ativas em Foco: Construindo Vias Alternativas para o Conhecimento. Volume II.* Itapiranga: Schreiben, 2024. 141 p.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Importância Da Inovação Nas Didáticas De Ensino: Uma Nova Era Na Educação Contemporânea.** In: Gladys Nogueira Cabral; Shanda Lindsay Espinoza Cabral (Orgs.). *Short Papers e Resumos: Perspectivas, Práticas, Reflexões e Pesquisas que Envolvem as Didáticas e o Currículo de Ensino.* 1. ed. Alegrete, RS: Editora Terried, 2024. 111 p. Doi: 10.48209/978-65-83367-11-0. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_3082472fe7314b1fbe2d4a59d98f33bc.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Inteligência Emocional e as Tecnologias no Cenário de Ensino: Recursos e Soluções de Auxílio à Aprendizagem.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023a. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; DEMO, Giane; DA SILVA, Diogo Rafael; TENÓRIO, Marcelo; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito. **Estratégias de Pensamento Crítico no Ensino Fundamental: Fomentando a Análise e a Reflexão.** *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, v. 27, n. 4, ser. 1, p. 39-45, abr. 2025. Disponível em: https://www.iosrjournals.org. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **A Psicologia Educativa e o Papel do Psicólogo Educativo na Educação Moral em Valores: Uma Revisão Literária.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1

ed. Alegrete, RS: Terried, 2023c. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **Os Mecanismos Cerebrais da Aprendizagem: A Compreensão de Como o Cérebro Aprende a partir de uma Revisão da Literature.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Novas Perspectivas, v. II.* 2 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023b. 192 p. ISBN 978-65-84959-22-4. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_62a44e1f54c54ac38fbc8c8a20213a3d.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CARNIEL, Isabel Cristina. **Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos**. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 33-38, dez. 2008.

CARNEIRO, T.; PINHO, A. **Competências socioemocionais na base nacional comum curricular (BNCC)**. Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 458-480, 2025.

COELHO, Cristina Lucia Maia. **Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 94, n. 236, p. 125-149, abr. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMAZIO, M.F.M. **A educação especial na perspectiva de inclusão escolar. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. São Paulo: MEC\SEESP, 2010.

DIAS, M. et al. **Desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar: o papel dos professores**. LEV, v. 15, n. 43, p. 7808-7822, 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. **O trabalho do neuropsicopedagogo: atuação, ética e importância demonstradas através de um relato de experiência**. Scientia Generalis, v. 2, n. 2, p. 14-22, 2021.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Revista Espaço-Informativo do INES. Rio de Janeiro, p. 46-52, 1998.

FRANCO, Gabrieli; LIMA, Silva, José Erick; FILHO, Rubens Pântano Filho (orgs.). **Proposta de ferramenta web para o auxílio ao diagnóstico de autismo usando eye tracking**. Ensino, pesquisa e extensão: contribuições, reflexões e perspectivas. Fox Tablet, São Paulo; 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A hiperatividade é um transtorno de déficit de atenção.** (TDAH). 2024. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/artigo-1-tdah-pdf-257518450/257518450. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho. **A importância do acompanhamento do psicopedagogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas com crianças TEA no ambiente clínico**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127076352/O_ACOMPANHAMENTO_DE_CRIAN%C3%87AS_TEA_NO_AMBIENTE_CL%C3%8CNICO. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Volta às aulas com empatia e inteligência emocional: Acolhendo professores e alunos para um ano de sucesso**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127074290/BRASIL_VOLTA_%C3%80S_AULAS_COM_EMPATIA_E_INTELIG%C3%8ANCIA_EMOCIONAL. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; SILVA, Wanessa Delgado; DEMO, Giane. **Neuropsicopedagogia e inclusão: Transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127056969/NEUROPSICOPEDAGOGIA_E_INCLUS%C3%83O_T. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; DEMO, Giane; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Silvana Nascimento de Carvalho; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização: Uma análise do construtivismo, aprendizagem significativa, experiencial e multissensorial**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126951371/A_RELEV%C3%82NCIA_DAS_TEORIAS_DE_APRENDIZAGEM_E_DAS_NEUROCI%C3%8ANCIAS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BARROS, Luciana Tavares de; BIANCHINI, Tatiani Bonfim; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; SILVA, Ederson da Silva e Silva; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Indisciplina e dificuldade de aprendizagem: Estratégias transformadoras com a parceria da família para superar desafios educacionais**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126859532/INDISCIPLINA_E_DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; COELHO, Tatiana; TEIXEIRA, Eunice Soares; OLIVEIRA, Ediana Maria Cacau; DEMO, Giane; SILVA, Wanessa Delgado da Silva; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências (PCDs), progressos tecnológicos, metodologias de letramento, consciência fonológica, softwares educativos, aplicativos de leitura, escrita e ferramentas interativas**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS. Acesso em: 12 out. 2025.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **A Língua na Educação dos Surdos**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Especial, 2005. v. 2.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.

LIMA, Maria do Socorro Castelo Branco Mourão. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais**. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 12, p. 59-77, 2014.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MALTA, D. et al. **A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral**. 2024. p. 44-72.

MASLOW, Abraham H. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998.

MORAES, A. **O livro do cérebro 2: sentidos e emoções**. São Paulo: Duetto, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 9, 2020.

OLIVEIRA, Simone; SANTOS, Anderson Alves. **Contribuições da neuropsicopedagogia no processo de envelhecimento: prevenção do declínio cognitivo e melhoria de qualidade de vida**. Itinerarius Reflectionis, v. 16, n. 2, p. 01-11, 2020.

PINHEIRO, Vagner de Oliveira; PINHEIRO, Moisaniel Oliveira; PINHEIRO, Antonia Railheide de Oliveira. **A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos**. In: PINHEIRO, Moisaniel Oliveira. *O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

REZENDE, G. et al. **O impacto da educação socioemocional no desenvolvimento dos alunos**. 2024. p. 63-86.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, L.; LIMA, L. **Educação socioemocional na primeira infância**. Educação Ciência e Cultura, v. 30, n. 1, 2025.

SALLES, Filipe. **A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 16, n. 1 e 2, 2017.

SANTOS, Rosení Alves dos; SILVA, Fredson Pereira da. **As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 11, p. e69101119445-e69101119445, 2021.

SEEGER, Mariza Gorette; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. **Inclusão educacional: a abordagem histórico-cultural de Vygotsky**. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, v. 19, n. 1, p. 139-148, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Julieta Ferreira da; CARDOSO, Fabrício Bruno. **A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 37767-37774, 2020.

SILVEIRA, Fabiane Ferraz. **Intervenções com pais: da alteração das práticas educativas parentais à inclusão de variáveis de contexto**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 16, p. 271-284, 2011.

SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. **Contribuições da neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar**. Educere et Educare, v. 15, n. 36, 2020.

SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, Daniel da Silva et al. **Inclusão escolar, dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática neuropsicopedagógica institucional**. In: Anais. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VOLOBUFF, Roberta Ferreira. **Potencialização da aprendizagem do aluno com TDAH segundo enfoque neuropsicopedagógico aplicados à sala de aula**. Revista Artigos. Com, v. 15, p. e3406-e3406, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 863-869, 2011.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

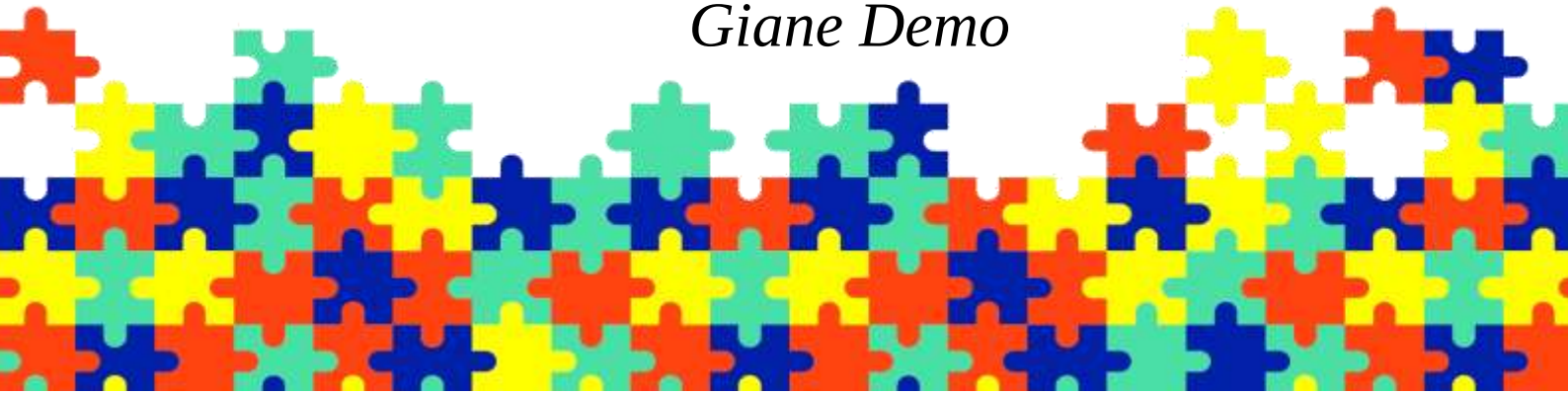
AUTISMO NIVEL 3

GIANE DEMO

CLUBE DE AUTORES

ARTIGO 3: TEA NIVEL 3: CONSTRUÇÃO DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS AUTISTAS COM SUPORTE INTENSO.

Giane Demo



A equipe multidisciplinar é fundamental na construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 (Ischkanian et al., 2025), pois possibilita uma abordagem integrada que considera de forma ampla as necessidades do estudante em diferentes dimensões do desenvolvimento. Esse trabalho coletivo permite avaliar áreas complexas como comunicação, socialização, comportamento, habilidades acadêmicas, autonomia e participação em atividades cotidianas. A atuação conjunta de profissionais de diversas áreas, aliada à participação ativa dos pais e, quando possível, do próprio aluno, garante que o plano seja personalizado, coerente e eficaz, fortalecendo o desenvolvimento integral e a qualidade de vida do estudante.

A avaliação abrangente constitui o primeiro passo para a construção do PEI (Karnopp, 2004; Karnopp, 2002; Karnopp & Klein, 2005), pois permite identificar de forma detalhada as habilidades e desafios do aluno em múltiplas áreas. A equipe observa a comunicação verbal e não verbal, a interação social, os comportamentos restritivos e repetitivos, a autonomia funcional e a capacidade de participação em atividades escolares e sociais. Esse levantamento detalhado fornece informações essenciais para a definição de metas realistas e estratégias pedagógicas e terapêuticas adequadas ao perfil individual do aluno, garantindo intervenções eficazes e contextualizadas.

Com base na avaliação, a equipe define objetivos claros, específicos e alcançáveis no PEI (Kleiman, 1989), contemplando metas acadêmicas, sociais, de comunicação e de autonomia, como habilidades de autocuidado, organização pessoal e participação em tarefas do dia a dia. A definição de metas funcionais orienta toda a atuação pedagógica e terapêutica, possibilitando o acompanhamento do progresso do aluno de forma consistente. Metas bem estruturadas também contribuem para reforçar a motivação, a autoestima e a confiança do estudante, criando uma trajetória de aprendizagem positiva e sustentável.

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas e terapêuticas personalizadas é um passo essencial no PEI (Ischkanian et al., 2025). Cada profissional contribui com sua expertise: professores adaptam materiais didáticos e metodologias de ensino; fonoaudiólogos trabalham

habilidades de comunicação funcional e sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa; psicólogos implementam estratégias de regulação emocional e social; musicoterapeutas promovem atenção compartilhada e interação; e terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas realizam ajustes posturais, ambientais e motores que favorecem a participação ativa. Essa integração garante que as intervenções se complementem, promovendo o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e motor do aluno.

O trabalho coeso da equipe é essencial para que as intervenções sejam consistentes em todos os contextos (Ischkanian et al., 2025). A comunicação constante entre profissionais, escola e família evita conflitos de estratégias, lacunas no aprendizado ou sobrecarga do estudante. Essa articulação fortalece a continuidade das práticas pedagógicas e terapêuticas, permitindo que as metas definidas sejam implementadas de maneira uniforme, com maior previsibilidade e segurança para o aluno, além de otimizar os recursos disponíveis.

O foco no desenvolvimento integral do aluno vai além da aprendizagem acadêmica (Ischkanian et al., 2025), abrangendo habilidades sociais, emocionais, motoras e de autonomia, assim como a participação em atividades de lazer e cultura. Essa abordagem garante que o aluno possa interagir de forma significativa no ambiente escolar e na comunidade, fortalecendo sua inclusão, autoconfiança e autoestima. O PEI estruturado dessa forma contribui para que o estudante desenvolva competências essenciais para a vida cotidiana e o relacionamento interpessoal.

O acompanhamento contínuo e a reavaliação periódica do PEI são fundamentais para assegurar a relevância e eficácia das intervenções ao longo do tempo (Ischkanian et al., 2025). A equipe monitora de forma sistemática o progresso do aluno, revisando metas e ajustando estratégias conforme necessário. Esse processo dinâmico permite que o plano se mantenha atualizado, adaptando-se às mudanças no comportamento, nas habilidades e nas necessidades do estudante, garantindo que o PEI continue sendo um instrumento funcional e centrado no aluno.

A parceria com a família é um pilar central na implementação do PEI (Ischkanian et al., 2025), pois os pais conhecem o cotidiano do aluno e podem fornecer informações valiosas sobre hábitos, preferências e desafios. Além disso, a colaboração familiar permite que as estratégias sejam reforçadas no ambiente doméstico, aumentando a generalização das habilidades desenvolvidas na escola e nos contextos terapêuticos. Essa relação fortalece o vínculo entre escola e família, promovendo uma rede de apoio contínua e integrada.

A construção de um PEI para alunos com TEA nível 3 depende de uma abordagem colaborativa, integrada e centrada no estudante (Ischkanian et al., 2025; Karnopp, 2004; Karnopp, 2002; Karnopp & Klein, 2005; Kleiman, 1989). A articulação entre avaliação detalhada, definição de metas, desenvolvimento de estratégias integradas, acompanhamento contínuo e parceria com a família.

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Aluno: _____

Idade: _____

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista – Nível 3 (suporte intenso)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Equipe responsável: Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Musicoterapeuta, Fisioterapeuta, Psicopedagogo/Neuropsicopedagogo, Professor de Sala Regular, Professor de AEE, Família

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anotações:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1. Avaliação Inicial

Objetivo: Identificar habilidades, limitações e necessidades de suporte em múltiplas áreas.

- Comunicação verbal e não verbal: repertório de palavras, gestos, uso de sistemas de comunicação alternativa.
- Interação social: capacidade de responder a cumprimentos, fazer contato visual, participar de atividades em grupo.
- Comportamentos restritivos e repetitivos: frequência e intensidade, gatilhos, estratégias de manejo.
- Habilidades acadêmicas: leitura, escrita, matemática, compreensão de instruções.
- Autonomia funcional: higiene pessoal, alimentação, vestuário, organização de materiais.
- Funções motoras: coordenação fina e grossa, postura e equilíbrio.
- Regulação emocional: capacidade de lidar com frustração, mudança de rotina e situações estressantes.

2. Metas Educacionais e Terapêuticas

2.1 Comunicação

USO FUNCIONAL DE FRASES SIMPLES E GESTOS PARA EXPRESSAR NECESSIDADES

O objetivo é que o aluno consiga comunicar suas necessidades básicas e preferências de forma clara e compreensível para adultos e colegas. Inicialmente, podem ser utilizadas frases de duas a três palavras, combinadas com gestos naturais ou sinais simples, para indicar ações como "quero água", "ajuda, por favor" ou "mais brinquedo". As atividades podem incluir:

- Jogos estruturados de escolha, nos quais o aluno aponta ou verbaliza a opção desejada entre duas alternativas.
- Rotinas de refeição e higiene, incentivando a expressão verbal ou gestual antes de receber assistência.
- Atividades de role-playing, simulando situações do cotidiano para que o aluno pratique pedir ajuda, cumprimentar ou se despedir.

UTILIZAÇÃO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) PARA AMPLIAR REPERTÓRIO EXPRESSIVO

A CAA permite ao aluno expandir suas formas de comunicação, integrando imagens, símbolos, pictogramas, tablets ou pranchas de comunicação. O trabalho com CAA inclui:

- Treino diário de seleção de símbolos para solicitar objetos, atividades ou expressar sentimentos.
- Sessões de diálogo estruturado, nas quais o aluno responde perguntas simples usando CAA ("O que você quer?", "Como você se sente?").
- Criação de quadros de comunicação personalizados com palavras, figuras e ícones adaptados às preferências do aluno.
- Integração da CAA em atividades escolares, como participação em aulas, chamadas de presença e atividades de grupo, garantindo que o aluno tenha voz ativa.

PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE ESCUTA ATIVA, SEGUINDO INSTRUÇÕES DE ATÉ TRÊS PASSOS

Essa habilidade é essencial para a compreensão e execução de tarefas, desenvolvimento acadêmico e interação social. Estratégias incluem:

- Jogos de sequência, em que o aluno precisa realizar ações em ordem correta, como "pegue o lápis, desenhe um círculo e entregue ao professor".
- Rotinas estruturadas de sala de aula, divididas em etapas visuais (quadro ou cards) para reforçar a atenção e memória de trabalho.
- Atividades de escuta com música, histórias ou contação de histórias, em que o aluno deve identificar palavras-chave, personagens ou ações e respondê-las de forma verbal, gestual ou por CAA.
- Sessões de prática diária com aumento gradual da complexidade das instruções, passando de uma ação simples para sequências de três passos e, posteriormente, quatro passos.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO EM COMUNICAÇÃO

- Curto prazo: O aluno consegue expressar necessidades básicas com suporte de gestos, frases curtas ou símbolos da CAA.
- Médio prazo: Ampliação do repertório comunicativo, usando frases mais longas, combinando verbal e gestual, e respondendo a instruções de até três passos.
- Longo prazo: Capacidade de expressar ideias, sentimentos e preferências de forma funcional em diferentes contextos, utilizando comunicação verbal, gestual e CAA de maneira integrada e espontânea.

2.2 Socialização e Comportamento

INTERAGIR COM PARES EM ATIVIDADES ESTRUTURADAS E SUPERVISIONADAS

O objetivo é que o aluno consiga participar de interações sociais, respeitando regras básicas de convivência e se engajando em atividades coletivas. As atividades devem ser planejadas com suporte do professor ou mediador, garantindo previsibilidade e segurança. Exemplos de estratégias incluem:

- Jogos cooperativos simples, como montar blocos em conjunto, completar quebra-cabeças em dupla ou realizar atividades de jardinagem em grupo, com regras claras e etapas visuais.
- Atividades de círculo ou roda de conversa, em que cada criança tem vez para falar ou expressar suas ideias, usando gestos, CAA ou verbalização.

- Tarefas de colaboração em sala, como organizar materiais, distribuir cartões ou ajudar colegas, incentivando interação positiva e empatia.
- Rotinas de grupo em sala ou no recreio, estruturadas com apoio visual, garantindo que o aluno compreenda quando é a sua vez e como participar adequadamente.

IDENTIFICAR EMOÇÕES PRÓPRIAS E DE OUTROS, UTILIZANDO CARTÕES DE EXPRESSÃO FACIAL OU OBJETOS SIMBÓLICOS

A compreensão das próprias emoções e das emoções alheias é crucial para o desenvolvimento socioemocional e o manejo comportamental. Estratégias podem incluir:

- Uso de cartões de emoções (feliz, triste, com raiva, surpreso) para que o aluno indique como está se sentindo antes ou durante atividades.
- Atividades de dramatização, nas quais o aluno representa diferentes emoções ou observa personagens expressando sentimentos, respondendo com CAA, gestos ou palavras.
- Jogos de correspondência, nos quais o aluno deve associar situações ou comportamentos de colegas a expressões emocionais corretas.
- Momentos de reflexão guiada, com a equipe ou mediador, para nomear emoções percebidas em si mesmo e nos outros, fortalecendo a empatia e o autocontrole.

REDUZIR COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E AUTORREGULATÓRIOS INADEQUADOS, SUBSTITUINDO POR ESTRATÉGIAS ADAPTADAS

O manejo de comportamentos repetitivos ou autorregulatórios inadequados deve ser feito com técnicas de prevenção, substituição e reforço positivo. As estratégias incluem:

- Introdução de atividades sensoriais alternativas, como massinhas, texturas, objetos de manipulação ou brinquedos sensoriais, que ofereçam estímulo apropriado e controlado.
- Sessões de respiração guiada, movimentos corporais ou exercícios de relaxamento antes de atividades estressantes ou desafiadoras.
- Uso de cronogramas visuais e avisos prévios de mudanças de rotina para reduzir ansiedade e comportamento de escape.
- Reforço positivo imediato ao substituir comportamentos inadequados por respostas adaptativas, como verbalização, gestos ou participação em atividade social.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO EM SOCIALIZAÇÃO E COMPORTAMENTO

- Curto prazo: O aluno participa de pequenas interações estruturadas com supervisão direta e utiliza estratégias adaptadas para expressar emoções e reduzir comportamentos inadequados.
- Médio prazo: Ampliação do repertório de interações sociais, iniciando diálogos simples, reconhecendo emoções próprias e alheias, e utilizando estratégias de regulação emocional de forma mais independente.
- Longo prazo: Participação ativa e cooperativa em atividades coletivas, capacidade de identificar e responder adequadamente a emoções de colegas, uso espontâneo de estratégias adaptativas e autorregulação consistente em múltiplos contextos.

2.3 Habilidades Acadêmicas

RECONHECER LETRAS, NÚMEROS E PALAVRAS DE USO COTIDIANO

O objetivo é que o aluno identifique e compreenda símbolos essenciais para a comunicação escrita e o desenvolvimento da leitura e matemática básica. Para alunos com TEA nível 3, é necessário utilizar recursos visuais, sensoriais e repetição estruturada. Estratégias e atividades incluem:

- Uso de cartões com letras, números e palavras do cotidiano, permitindo ao aluno associar símbolos a objetos, ações e situações familiares (por exemplo: “água”, “copo”, “comer”).
- Jogos de correspondência, como unir letras a imagens ou números a quantidades de objetos, promovendo aprendizagem concreta e significativa.
- Atividades de exploração sensorial, como formar letras com massinha, areia ou tintas, facilitando a memorização e o reconhecimento.
- Inserção de palavras-chave do dia a dia em quadros visuais ou agendas, incentivando a leitura contextualizada e repetida em diferentes momentos da rotina.

REALIZAR SEQUÊNCIAS SIMPLES DE LEITURA E ESCRITA COM APOIO VISUAL

O objetivo é desenvolver a habilidade de leitura e escrita inicial, organizando palavras e frases de forma compreensível e funcional. Estratégias incluem:

- Escrita guiada com apoio visual: o aluno copia palavras simples ou nomes de objetos com auxílio de figuras ilustrativas.
- Sequência de leitura diária: pequenas frases acompanhadas de imagens para facilitar a compreensão e estimular a associação entre texto e significado.

- Atividades de completamento de frases ou palavras, utilizando cartões ou figuras que ajudam o aluno a organizar a escrita de maneira lógica.
- Sessões individuais ou em pequenos grupos, com reforço positivo a cada progresso, promovendo motivação e engajamento.

DESENVOLVER CONCEITOS MATEMÁTICOS BÁSICOS, COMO CONTAGEM, AGRUPAMENTO E CLASSIFICAÇÃO

O objetivo é que o aluno compreenda noções numéricas e matemáticas de forma concreta, preparando-o para atividades acadêmicas mais complexas no futuro. Estratégias e atividades incluem:

- Contagem diária de objetos do ambiente escolar, como lápis, livros ou brinquedos, reforçando a correspondência um-para-um.
- Agrupamento de objetos por cor, forma ou tamanho, desenvolvendo a habilidade de categorização e raciocínio lógico.
- Jogos de classificação e sequência numérica, utilizando blocos, figuras ou cartões numerados.
- Resolução de problemas simples do cotidiano, como distribuir materiais entre colegas ou organizar horários, promovendo aplicação prática dos conceitos matemáticos.
- Uso de tecnologia assistiva, como aplicativos educativos que ensinam números, letras e palavras de forma interativa e adaptada ao ritmo do aluno.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO EM HABILIDADES ACADÊMICAS

- Curto prazo: O aluno reconhece letras, números e palavras simples de uso cotidiano, realiza atividades de leitura e escrita com apoio visual, e começa a contar e classificar objetos com supervisão.
- Médio prazo: Ampliação do repertório de palavras e números, capacidade de ler pequenas frases e escrever palavras com apoio visual, e execução de atividades de contagem, agrupamento e classificação de forma independente ou com mínima supervisão.
- Longo prazo: Participação ativa em atividades acadêmicas mais complexas, leitura e escrita funcionais, aplicação de conceitos matemáticos em situações do cotidiano e integração do aprendizado em contextos escolares e familiares.

2.4 Autonomia e Vida Cotidiana

O objetivo é promover a independência do aluno em atividades de autocuidado, respeitando seu ritmo e nível de suporte necessário. Estratégias e atividades incluem:

- Criação de rotinas visuais, como quadros ou cartões ilustrativos mostrando a sequência de colocar camiseta, calça, meias e sapatos.
- Demonstrações passo a passo pelo professor, mediador ou familiar, permitindo que o aluno observe, imite e repita as ações.
- Reforço positivo a cada conquista, mesmo que parcial, incentivando o engajamento e a autoestima.
- Uso de roupas adaptadas, com zíperes, velcros ou botões grandes, facilitando a autonomia inicial e reduzindo frustração.
- Introdução gradual de variações de roupas, horários e contextos (casa, escola, recreio), para promover generalização da habilidade.

HIGIENE PESSOAL COM LEMBRANÇAS VISUAIS (ESCOVA DE DENTES, LAVAR MÃOS, BANHEIRO)

O desenvolvimento da higiene pessoal é essencial para a saúde, autonomia e participação social do aluno. Estratégias e atividades incluem:

- Quadros ou pranchas visuais mostrando a sequência de lavar mãos: abrir torneira, ensaboar, enxaguar, secar.
- Demonstração e prática supervisionada da escovação de dentes, usando temporizadores visuais ou músicas curtas para marcar o tempo.
- Rotinas estruturadas para ir ao banheiro, com reforço positivo e incentivo à sinalização de necessidade.
- Atividades de conscientização sobre a importância da higiene, utilizando histórias sociais, vídeos curtos ou dramatizações.
- Treino repetitivo e consistente, garantindo que o aluno integre essas práticas como hábitos diários.

ORGANIZAR MATERIAIS E MOCHILA COM SUPORTE DO PROFESSOR OU MEDIADOR

A organização de materiais é essencial para a independência escolar e execução eficiente das atividades diárias. Estratégias incluem:

- Uso de checklists visuais para organizar mochila, estojo e materiais escolares, passo a passo.
- Supervisão inicial do mediador para guiar o aluno na colocação correta de livros, cadernos, materiais de arte e lanches.
- Rotinas de limpeza e arrumação da própria mesa ou espaço de trabalho, promovendo responsabilidade e autonomia.
- Incentivo à rotina diária de conferência dos materiais antes e depois das atividades, utilizando sinais visuais e reforço positivo.
- Integração gradual de responsabilidade, passando de supervisão direta para verificação mínima, estimulando independência.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO EM AUTONOMIA E VIDA COTIDIANA

- **Curto prazo:** O aluno realiza atividades básicas de vestir-se, higiene e organização com supervisão constante e uso de recursos visuais.
- **Médio prazo:** Realiza essas atividades com suporte mínimo, seguindo sequências visuais e lembrando-se de etapas essenciais de forma mais independente.
- **Longo prazo:** Desenvolve autonomia funcional em atividades de autocuidado e organização, aplicando estratégias aprendidas em diferentes contextos (escola, casa, recreio).

2.5 Regulação Emocional e Habilidades Adaptativas

RECONHECER E NOMEAR EMOÇÕES BÁSICAS DURANTE ATIVIDADES DIÁRIAS

O objetivo é que o aluno consiga identificar suas próprias emoções e as dos outros, facilitando a interação social, a comunicação e o manejo comportamental. Estratégias e atividades incluem:

- Uso de cartões de expressão facial ou figuras ilustrativas para representar emoções como alegria, tristeza, raiva, medo e surpresa, permitindo que o aluno aponte ou indique como se sente.
- Sessões de leitura de histórias ou dramatizações nas quais o aluno observa personagens em diferentes situações emocionais e identifica sentimentos, respondendo com gestos, palavras ou CAA.
- Jogos de correspondência, nos quais o aluno associa expressões faciais a situações do cotidiano ou sentimentos descritos por colegas ou professores.

- Reforço positivo para cada tentativa correta de nomear emoções, incentivando a consciência emocional e a comunicação funcional.

PRATICAR TÉCNICAS DE AUTORREGULAÇÃO (RESPIRAÇÃO, MASSAGENS TÁTEIS, MOVIMENTO CORPORAL)

O desenvolvimento de habilidades de autorregulação é essencial para reduzir ansiedade, impulsividade e comportamentos autorregulatórios inadequados. Estratégias incluem:

- Treinos de respiração guiada**,** utilizando exercícios simples como "respirar fundo e soltar devagar", muitas vezes acompanhados de contagem visual ou música suave.
- Massagens táteis ou atividades de pressão profunda, aplicadas sob supervisão, para promover relaxamento e acalmar respostas sensoriais intensas.
- Atividades de movimento corporal estruturado, como alongamentos, pular em mini-trampolim ou caminhar em circuito, para liberar energia acumulada e facilitar atenção e foco em tarefas subsequentes.
- Uso de sinais visuais ou objetos de transição (como bolas antiestrés ou brinquedos sensoriais) que indicam momentos de pausa ou autorregulação, promovendo independência gradual.

PARTICIPAR DE ATIVIDADES DE RELAXAMENTO E ATENÇÃO PLENA CONDUZIDAS PELO PSICÓLOGO OU MUSICOTERAPEUTA

A integração de técnicas de relaxamento e atenção plena ajuda o aluno a reconhecer sensações corporais, controlar emoções e lidar com mudanças de rotina. Estratégias e atividades incluem:

- Sessões de mindfulness adaptadas**,** utilizando músicas, sons da natureza, velas aromáticas ou visualizações guiadas simples.
- Atividades de percepção sensorial, como manipulação de areia, água ou texturas variadas, estimulando foco, calma e exploração controlada do ambiente.
- Jogos de atenção e concentração conduzidos pelo musicoterapeuta, como batida de palmas, imitação de ritmos ou canções interativas, fortalecendo o controle de impulsos e a percepção do outro.

Rotinas de relaxamento antes de transições de atividades ou após episódios de ansiedade, garantindo que o aluno esteja emocionalmente pronto para novas tarefas, são fundamentais para reduzir o estresse e aumentar a receptividade às aprendizagens. Essas práticas ajudam a regular emoções, promovendo um estado de calma que favorece a atenção, a concentração e o

engajamento nas atividades subsequentes. Ensinam estratégias de autorregulação que podem ser utilizadas pelo próprio estudante em diferentes contextos, fortalecendo sua autonomia e resiliência.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO EM REGULAÇÃO EMOCIONAL E HABILIDADES ADAPTATIVAS

- **Curto prazo:** O aluno identifica e nomeia algumas emoções básicas, utiliza técnicas simples de respiração ou massagem com suporte do profissional, e participa de atividades guiadas de relaxamento.
- **Médio prazo:** Ampliação do repertório emocional, reconhecimento de emoções em si e nos outros de forma mais independente, prática frequente de estratégias de autorregulação com supervisão mínima, e participação ativa em atividades de atenção plena.
- **Longo prazo:** Aplicação autônoma de técnicas de regulação emocional em diferentes contextos (sala de aula, recreio, casa), reconhecimento das próprias respostas emocionais e dos sinais dos outros, e manutenção de comportamentos adaptativos consistentes, favorecendo interação social, aprendizado e qualidade de vida.

3. Rotinas Estruturadas

CHEGADA E ROTINA DE BOAS-VINDAS (CUMPRIMENTOS, REGISTRO VISUAL DE PRESENÇA)

A chegada é um momento estratégico para estabelecer previsibilidade e segurança. O aluno cumpre o professor, mediador e colegas, e registra sua presença em quadro visual ou agenda personalizada. Esta prática ajuda a:

- Desenvolver habilidades sociais e rotina diária.
- Promover transição suave do ambiente familiar para a escola.
- Reduzir ansiedade matinal e comportamentos de resistência. Atividades podem incluir cumprimentos guiados com gestos, uso de pictogramas para indicar presença, e verificação visual da agenda do dia.

ATIVIDADE DE REGULAÇÃO EMOCIONAL (5 MINUTOS DE RESPIRAÇÃO OU MÚSICA)

Logo após a chegada, o aluno participa de exercícios de atenção e relaxamento para se preparar para aprendizagem. Estratégias incluem:

- Exercícios de respiração guiada, utilizando contagem visual ou auditiva.
- Música suave ou sons da natureza para reduzir ansiedade e estimular foco.

- Movimentos corporais leves, como alongamento ou balanço, para autorregulação sensorial.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO (FOCO EM CAA OU GESTOS)

Momento destinado ao desenvolvimento da comunicação funcional, integrando técnicas de CAA, gestos ou linguagem verbal simplificada. Atividades incluem:

- Seleção de cartões ou pictogramas para expressar necessidades, emoções ou preferências.
- Role-playing com situações do cotidiano, como pedir ajuda, cumprimentar colegas ou indicar objetos desejados.
- Jogos de correspondência, associando imagens a palavras ou ações, reforçando aprendizado expressivo e receptivo.

ATIVIDADE ACADÊMICA 1: LEITURA, ALFABETIZAÇÃO COM MATERIAIS ADAPTADOS

Foco em habilidades iniciais de leitura e escrita, utilizando recursos visuais, concretos e sensoriais. Atividades incluem:

- Exploração de letras e palavras do dia a dia, com suporte de cartões ilustrativos.
- Sequência de leitura guiada, onde o aluno associa palavras a figuras e ações.
- Escrita assistida de palavras ou frases curtas, reforçando coordenação motora fina e associação símbolo-significado.

LANCHE SUPERVISIONADO, PROMOVENDO AUTONOMIA E INTERAÇÃO SOCIAL

O momento do lanche é utilizado para estimular hábitos de vida diária e habilidades sociais:

- Incentivar que o aluno pegue seus utensílios, organize a comida e utilize boas maneiras.
- Conversas guiadas para praticar turnos de fala, cumprimentos e expressões de gratidão.
- Reforço positivo para comportamentos adequados, promovendo independência e participação social.

ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO MOTORA E HABILIDADES SENSORIAIS (TERAPIA OCUPACIONAL/FISIOTERAPIA)

Foco no desenvolvimento motor, força, equilíbrio e integração sensorial:

- Circuitos com obstáculos simples, cordas, bolas e tapetes sensoriais.
- Atividades de manipulação fina, como blocos de construção, massinha, colagem e recorte.
- Exercícios posturais e alongamentos adaptados para aumentar estabilidade, força e consciência corporal.

ATIVIDADE SOCIAL ESTRUTURADA (BRINCADEIRA EM GRUPO, JOGOS COOPERATIVOS)

O objetivo é desenvolver interação social, empatia e habilidades de cooperação:

- Jogos em dupla ou pequenos grupos, com regras simples e visuais, como montar quebra-cabeças ou trabalhar em projetos de arte conjunta.
- Atividades de dramatização ou contação de histórias, promovendo atenção compartilhada e expressão emocional.
- Prática de comunicação funcional durante brincadeiras, utilizando CAA, gestos e linguagem verbal simplificada.

SESSÃO DE MATEMÁTICA ADAPTADA (USO DE MATERIAIS CONCRETOS E SUPORTE VISUAL)

Foco em conceitos matemáticos iniciais, aplicados de forma concreta e funcional:

- Contagem diária de objetos do ambiente escolar, como lápis, brinquedos ou livros.
- Agrupamento e classificação de itens por cor, forma ou tamanho.
- Sequências visuais de números ou tarefas, reforçando correspondência entre símbolo e quantidade.

ATIVIDADE ARTÍSTICA E EXPRESSÃO (DESENHO, PINTURA OU MÚSICA)

Estímulo à criatividade, comunicação e regulação emocional:

- Desenho ou pintura para expressar sentimentos, ideias ou narrativas simples.

- Música e canto com instrumentos adaptados, promovendo atenção, ritmo e interação social.
- Atividades sensoriais integradas, como colagem de texturas, modelagem com argila ou experimentos com cores e sons.

AVALIAÇÃO DO DIA E FECHAMENTO COM REGISTRO VISUAL DO QUE FOI APRENDIDO

Momento de síntese, reflexão e fechamento da rotina:

- Revisão das atividades realizadas, utilizando quadros ou pastas visuais para registrar conquistas e dificuldades.
- Feedback positivo sobre participação, habilidades desenvolvidas e autorregulação.
- Planejamento de ajustes para o dia seguinte, baseado em observações e registro da equipe multidisciplinar.

4. Estratégias de Intervenção por Profissional

Professor de Sala Regular e AEE

O professor de sala regular e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenham um papel central na adaptação do currículo e na mediação das atividades diárias:

- Desenvolvem **adaptações curriculares**, simplificando conteúdos e transformando tarefas complexas em etapas menores, garantindo compreensão e participação efetiva.
- Utilizam **materiais visuais e recursos concretos**, como pictogramas, quadros de rotina e cartões de instrução, para favorecer aprendizado e autonomia.
- Aplicam **instruções passo a passo** e reforço positivo, reforçando comportamentos adequados, conquistas acadêmicas e participação social.
- Trabalham em estreita **colaboração com AEE, fonoaudiólogos e psicopedagogos**, garantindo que as estratégias terapêuticas sejam integradas ao contexto escolar.

Fonoaudiólogo

O fonoaudiólogo é responsável pelo desenvolvimento da comunicação funcional e do repertório linguístico do aluno:

- Realiza **treinamento em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)**, adaptando pranchas, aplicativos e símbolos conforme necessidades individuais.

- Trabalha a **linguagem receptiva e expressiva**, utilizando atividades de escuta, repetição, jogos de correspondência e dramatização de situações do cotidiano.
- Implementa estratégias de comunicação durante atividades escolares, reforçando **interação social e expressão de necessidades**.
- Orienta professores e mediadores sobre o uso consistente da CAA, garantindo aplicação transversal no currículo.

Psicólogo

O psicólogo atua na regulação emocional, manejo de comportamento e desenvolvimento socioemocional:

- Desenvolve **estratégias de autorregulação**, como respiração guiada, técnicas de atenção plena e intervenções sensoriais.
- Planeja **intervenções comportamentais estruturadas**, incluindo reforço positivo, análise de gatilhos e substituição de comportamentos inadequados.
- Acompanha a evolução emocional do aluno, oferecendo suporte para ansiedade, frustração e transições de rotina.
- Colabora com professores e mediadores para **integrar estratégias socioemocionais ao contexto escolar**, favorecendo aprendizagem e convivência.

Musicoterapeuta

O musicoterapeuta utiliza atividades musicais para estimular atenção, comunicação e expressão emocional:

- Desenvolve exercícios de **atenção e concentração**, como imitação de ritmos, batidas de palmas e instrumentos simples.
- Promove **interação social**, utilizando jogos musicais em grupo e canto coletivo.
- Estimula **expressão de sentimentos**, permitindo que o aluno explore emoções através da música, ritmo e movimento corporal.
- Atua em **integração com fonoaudiologia e psicologia**, reforçando objetivos de comunicação e regulação emocional.

Terapeuta Ocupacional

O terapeuta ocupacional foca em habilidades motoras, sensoriais e ambientais:

- Trabalha **coordenação motora fina e grossa**, por meio de atividades como manipulação de materiais, recorte, pintura e circuitos motores.
- Realiza **ajustes ambientais**, adaptando espaços e materiais para aumentar independência e participação.

- Desenvolve **atividades sensoriais**, como texturas, massinha, bolas terapêuticas e brinquedos adaptativos, auxiliando na autorregulação e exploração segura do ambiente.

Fisioterapeuta

O fisioterapeuta contribui para o desenvolvimento motor global e postura:

- Realiza **exercícios adaptados** de equilíbrio, coordenação e força muscular.
- Trabalha **postura e mobilidade**, garantindo que o aluno participe de atividades físicas e escolares com segurança.
- Desenvolve circuitos motores e atividades de integração sensorial que auxiliam a **regulação emocional e atenção durante a rotina escolar**.

Psicopedagogo/Neuropsicopedagogo

O psicopedagogo ou neuropsicopedagogo é responsável pela adaptação do ensino e monitoramento do desenvolvimento cognitivo:

- Planeja **intervenções pedagógicas individualizadas**, considerando perfil cognitivo, necessidades sensoriais e preferências de aprendizagem.
- Adapta **conteúdos acadêmicos**, transformando conceitos complexos em sequências visuais, jogos educativos e atividades práticas.
- Monitora o progresso acadêmico e cognitivo do aluno, ajustando estratégias conforme evolução.
- Atua como **ponte entre a clínica e a escola**, garantindo que objetivos terapêuticos sejam incorporados às atividades educacionais.

Família

A família desempenha papel essencial no fortalecimento das estratégias do PEI:

- Reforça **rotinas, habilidades de vida diária e estratégias de comunicação** em casa, garantindo continuidade das aprendizagens.
- Realiza **registro de progresso**, fornecendo informações sobre conquistas, dificuldades e mudanças comportamentais.
- Participa da definição de metas e acompanhamento das estratégias, fortalecendo **aliança escola-família e engajamento do aluno**.

Outros:

_____

_____

_____

5. Recursos e Materiais

- Cartões de comunicação visual e CAA
- Quadros de rotinas e agendas visuais
- Materiais pedagógicos adaptados (alfabetização, matemática)
- Brinquedos sensoriais e materiais para coordenação motora
- Tablets e softwares educativos adaptados
- Espaço seguro para autorregulação e relaxamento

6. **Curto prazo (3-6 meses)**

Nesta fase inicial de intervenção, o foco está em estabelecer bases funcionais de comunicação, socialização e regulação comportamental:

- **Comunicação:** aumento da comunicação funcional usando gestos, vocalizações simples ou Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Incentiva-se que o aluno solicite objetos, indique preferências ou demonstre emoções básicas.
- **Socialização:** participação mínima em atividades coletivas supervisionadas, como roda de conversa, brincadeiras estruturadas ou atividades de grupo curtas, promovendo familiarização com pares e regras sociais básicas.
- **Comportamento e autorregulação:** redução de comportamentos repetitivos durante tarefas acadêmicas e atividades diárias, utilizando estratégias de autorregulação guiadas, como respiração, movimentos corporais e brinquedos sensoriais.
- **Habilidades motoras e sensoriais:** exercícios simples de coordenação motora fina e grossa, exploração de texturas e materiais sensoriais, visando engajamento e consciência corporal.

Médio prazo (6-12 meses)

O objetivo é consolidar aprendizados iniciais, aumentar a independência e promover interação social mais significativa:

- **Comunicação:** uso consistente de frases simples, gestos combinados ou CAA para expressar necessidades e sentimentos, iniciando trocas comunicativas espontâneas com pares e adultos.
- **Socialização:** participação em pequenas interações sociais espontâneas, como cumprimentar colegas, compartilhar materiais ou colaborar em atividades em dupla ou grupo pequeno.
- **Habilidades acadêmicas:** realização de atividades acadêmicas adaptadas com suporte visual consistente, incluindo leitura de palavras simples, escrita inicial e conceitos matemáticos básicos.

- **Autonomia:** aumento da independência em atividades de vida diária, como vestir-se com supervisão mínima, higienização pessoal com lembretes visuais e organização de materiais escolares com suporte reduzido.
- **Regulação emocional:** prática contínua de técnicas de autorregulação em situações do cotidiano, reduzindo episódios de frustração ou ansiedade.

Longo prazo (1-2 anos)

Esta fase visa consolidar habilidades funcionais e promover integração social, acadêmica e autonomia significativa:

- **Comunicação:** comunicação expressiva funcional em múltiplos contextos, incluindo escola, casa e recreio, utilizando linguagem verbal, gestos e CAA de forma integrada e espontânea.
- **Socialização e comportamento:** participação ativa e cooperativa em atividades de grupo, jogos coletivos e projetos sociais, com compreensão das regras e demonstração de empatia.
- **Habilidades acadêmicas:** realização de tarefas acadêmicas mais complexas, leitura funcional de textos curtos, escrita de palavras e frases, aplicação prática de conceitos matemáticos e resolução de problemas simples.
- **Autonomia e vida diária:** execução de tarefas diárias básicas com mínima supervisão, incluindo higiene, alimentação, organização pessoal e rotina escolar.
- **Regulação emocional:** capacidade de identificar e gerenciar emoções próprias, reconhecer sinais emocionais de outros e aplicar estratégias de autorregulação de forma independente.

Fase da adolescência (2-5 anos de intervenção continuada)

Nesta fase, o foco é a transição para habilidades mais complexas de socialização e autonomia:

- **Comunicação:** desenvolvimento de vocabulário funcional expandido, uso de frases completas e manutenção de diálogos curtos com pares e adultos.
- **Interação social:** participação em grupos maiores, resolução de conflitos simples, cooperação em projetos escolares e atividades extracurriculares.
- **Habilidades acadêmicas:** leitura funcional de textos curtos e compreensão de instruções complexas, aplicação de conceitos matemáticos em situações cotidianas.
- **Autonomia:** realização de cuidados pessoais completos de forma independente, organização do material escolar sem suporte e planejamento de pequenas tarefas do dia a dia.
- **Regulação emocional:** reconhecimento de sentimentos mais complexos, uso de estratégias adaptativas para lidar com frustração, ansiedade ou mudanças na rotina.

Fase da adolescência tardia e início da vida adulta (5-8 anos de intervenção)

O foco é a consolidação da autonomia, habilidades sociais avançadas e preparação para transição escolar ou profissional:

- **Comunicação:** capacidade de se expressar de forma funcional e assertiva em diferentes contextos, incluindo situações acadêmicas e sociais.
- **Socialização:** participação em grupos maiores, colaboração em atividades comunitárias e compreensão de normas sociais mais complexas.
- **Habilidades acadêmicas e profissionais iniciais:** aplicação prática de leitura, escrita e conceitos matemáticos em tarefas cotidianas e possíveis experiências de trabalho supervisionado.
- **Autonomia:** gestão de rotina pessoal e escolar/profissional, planejamento de atividades diárias, higiene e alimentação de forma independente.
- **Regulação emocional:** estratégias de enfrentamento mais sofisticadas para lidar com ansiedade, estresse e desafios sociais.

Idade adulta jovem (8-12 anos de intervenção continuada)

Nesta fase, o foco é a **vida independente funcional e integração social plena**:

- **Comunicação:** uso autônomo da linguagem verbal, gestual e CAA em todos os contextos sociais e profissionais.
- **Socialização:** participação ativa em redes sociais, trabalho em equipe, atividades de lazer e cidadania.
- **Habilidades acadêmicas e profissionais:** aplicação de conhecimentos acadêmicos em atividades funcionais, trabalho supervisionado ou emprego adaptado, e continuação do aprendizado ao longo da vida.
- **Autonomia:** manutenção completa das rotinas de vida diária, planejamento financeiro simples, organização do ambiente e tomada de decisões independentes.
- **Regulação emocional:** autorregulação consistente, manejo de frustrações complexas e utilização de estratégias de enfrentamento adaptativas em situações sociais, profissionais e pessoais.

Idade adulta consolidada

O objetivo final é o **desenvolvimento de uma vida funcional, autônoma e integrada à comunidade**:

- Comunicação funcional, social e profissional plenamente desenvolvida.

- Participação em atividades comunitárias, trabalho, lazer e relações interpessoais significativas.
- Autonomia completa em higiene, alimentação, organização, finanças e autocuidado.
- Capacidade de autorregulação emocional adaptativa, tomada de decisão responsável e planejamento de vida com suporte mínimo.

7. Monitoramento e Avaliação

Revisões mensais do progresso pelo mediador e professor de AEE

A revisão mensal permite acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno, identificando avanços, dificuldades e necessidades de ajustes:

- O mediador e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) registram observações diárias, pontuando participação, desempenho acadêmico, interação social e habilidades de autorregulação.
- Utilizam **planilhas visuais, gráficos de progresso e diários de rotina** para monitorar conquistas de forma objetiva e acessível.
- Avaliam a efetividade das estratégias utilizadas, identificando quais adaptações pedagógicas, terapêuticas e sensoriais estão funcionando e quais precisam ser modificadas.
- A revisão mensal serve também para planejar **atividades futuras**, priorizando objetivos que ainda não foram plenamente alcançados.

Reuniões trimestrais com equipe multidisciplinar para ajustar metas e estratégias

Reuniões mais amplas garantem a integração de todas as áreas envolvidas no desenvolvimento do aluno:

- Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, fisioterapeutas, psicopedagogos, professores e família participam, promovendo visão completa do progresso.
- Cada profissional apresenta **relatórios de desempenho, observações clínicas e sugestões de intervenção**, permitindo ajustes nas metas do PEI de forma coordenada.
- As reuniões trimestrais também permitem **planejar transições**, como aumento gradual de independência, introdução de novos conceitos acadêmicos ou adaptação de rotinas, de acordo com a evolução do aluno.
- São registradas decisões, estratégias revisadas e novos objetivos, garantindo continuidade e consistência entre ambientes escolar e doméstico.

Registro contínuo das conquistas e dificuldades em planilhas visuais ou diários

O registro constante é essencial para análise longitudinal e documentação de progresso:

- Planilhas e diários de rotina permitem acompanhar diariamente **comportamentos, participação em atividades, respostas às intervenções e aquisição de habilidades**.
- Recursos visuais, como gráficos de estrelas, quadros de metas ou pictogramas de tarefas concluídas, ajudam o aluno a compreender seu próprio progresso, promovendo motivação e autoestima.
- O registro contínuo fornece **dados objetivos** para avaliação do impacto de estratégias pedagógicas e terapêuticas, sendo fundamental para decisões baseadas em evidências.
- Permite identificar padrões de comportamento, como momentos de maior engajamento ou períodos de dificuldade, orientando ajustes nas intervenções.

Inclusão da família nas discussões sobre progresso e ajustes necessários

A participação familiar é essencial para a generalização de habilidades e manutenção de estratégias:

- Pais e responsáveis participam ativamente das reuniões, compartilhando observações sobre comportamento, comunicação e autonomia do aluno em casa.
- Recebem orientações sobre **como reforçar metas do PEI, adaptar atividades cotidianas e utilizar recursos de comunicação**.
- A inclusão da família promove **continuidade das estratégias**, permitindo que o aprendizado seja consistente entre escola, clínica e lar.
- Também fortalece a parceria escola-família, aumenta o engajamento do aluno e garante que ajustes no PEI sejam relevantes e contextualizados.

Perspectivas de monitoramento a longo prazo

O monitoramento contínuo do desenvolvimento de estudantes com TEA nível 3 deve ser estruturado em diferentes horizontes temporais, permitindo acompanhar de forma sistemática os avanços, dificuldades e necessidades emergentes.

No curto prazo, o foco recai sobre a identificação rápida de progressos e desafios nas rotinas diárias, possibilitando ajustes imediatos em atividades pedagógicas e terapêuticas. Nesse estágio, pequenas modificações nas estratégias de comunicação, socialização e comportamento podem gerar impactos significativos na adaptação e na participação do aluno, fortalecendo o engajamento e o vínculo com o ambiente escolar.

O acompanhamento frequente por parte dos educadores e terapeutas garante intervenções mais responsivas e personalizadas, evitando retrocessos e consolidando conquistas iniciais. O curto prazo permite a observação detalhada de padrões comportamentais e respostas às atividades,

oferecendo dados valiosos para a tomada de decisão imediata, o que ajuda a manter a motivação do aluno e a reforçar hábitos positivos de aprendizagem.

No médio prazo, as ações passam a envolver uma análise mais ampla, contemplando a avaliação de metas acadêmicas, sociais e emocionais, bem como o aprimoramento da integração entre os profissionais que acompanham o aluno. Essa etapa favorece o planejamento de atividades mais complexas, alinhadas ao nível de desenvolvimento e às potencialidades individuais, estimulando competências cognitivas, comunicativas e de autorregulação.

O acompanhamento nesse período permite identificar áreas que necessitam de suporte adicional e ajustar estratégias pedagógicas e terapêuticas de maneira mais estratégica, promovendo um equilíbrio entre desafios e conquistas. Essa perspectiva também fortalece a comunicação entre família, escola e profissionais especializados, garantindo coesão nas práticas de ensino e consistência nas abordagens de intervenção.

No longo prazo, o monitoramento assume uma perspectiva global do desenvolvimento, considerando a evolução da autonomia, da independência funcional e das habilidades de vida diária. Nessa fase, torna-se essencial planejar a transição para novos níveis de aprendizagem, preparando o estudante para desafios futuros e para a vida adulta.

O acompanhamento longitudinal não apenas assegura a continuidade das intervenções, mas também promove uma educação verdadeiramente inclusiva, centrada no desenvolvimento integral e sustentável de cada indivíduo. Ao longo do tempo, é possível observar de forma mais precisa como as diferentes estratégias pedagógicas, terapêuticas e de apoio social impactam o progresso do estudante, permitindo ajustes contínuos e embasados em evidências. Esse acompanhamento de longo prazo oferece uma visão holística do desenvolvimento, contemplando aspectos cognitivos, comunicativos, motores, socioemocionais e de autonomia, garantindo que o planejamento educacional seja cada vez mais personalizado e eficaz.

O monitoramento prolongado possibilita avaliar os efeitos cumulativos das estratégias aplicadas, identificar conquistas significativas e promover ajustes estruturais que garantam o avanço contínuo do aluno, fortalecendo sua autoconfiança e capacidade de participação plena na sociedade. Essa abordagem contribui para a construção de trajetórias de aprendizagem mais consistentes, permitindo que o estudante com TEA nível 3 desenvolva habilidades adaptativas que perdurem ao longo da vida. O acompanhamento contínuo também favorece o engajamento da família e da comunidade escolar, estimulando uma cultura de cooperação, respeito à diversidade e valorização das singularidades, elementos essenciais para uma inclusão genuína e duradoura.

QUADRO DE EVOLUÇÃO

Periodo das atividades	Atividades	Descrição da evolução

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, 2025.

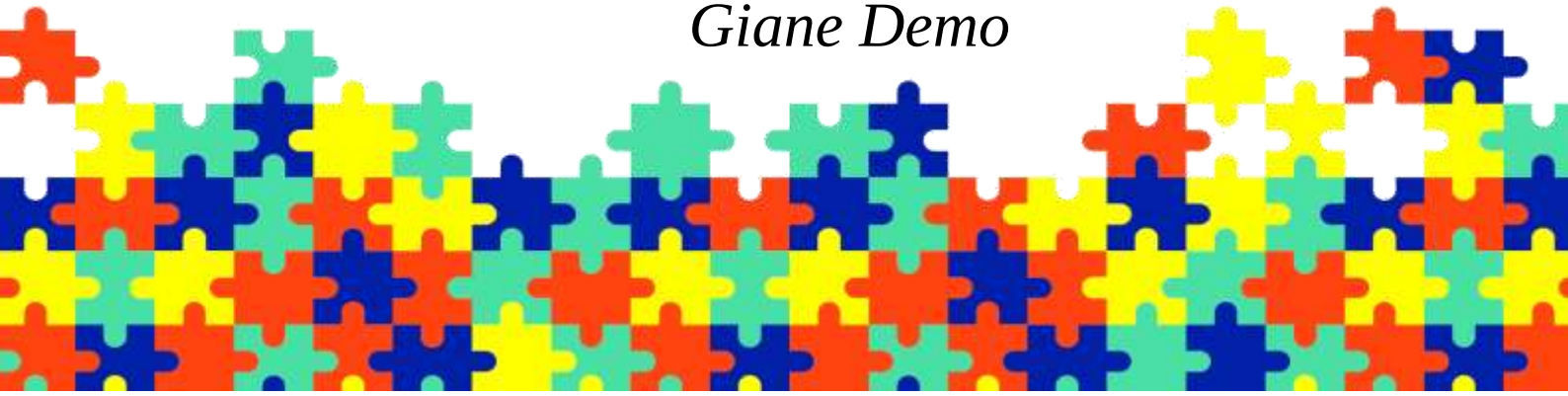
AUTISMO NIVEL 3

GIANE DEMO

CLUBE DE AUTORES

ARTIGO 5: A PARTICIPAÇÃO ATIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 3 NA ESCOLA REGULAR.

Giane Demo



1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 tem se consolidado como um desafio central na educação contemporânea, exigindo reflexão sobre práticas pedagógicas, adaptações curriculares e estratégias de suporte individualizado. A complexidade do TEA nível 3, caracterizado por limitações significativas na comunicação verbal e não verbal, na interação social e na flexibilidade comportamental, requer que as escolas regulares desenvolvam abordagens inovadoras que transcendam o ensino tradicional e favoreçam a participação ativa desses estudantes (Barbosa, 2013; Biasão, 2019). A literatura aponta que, para além do acesso físico, a construção de experiências educacionais significativas é essencial para promover a autonomia, o engajamento cognitivo e a inclusão social desses alunos.

O planejamento pedagógico deve ser orientado por princípios da aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2002), que destaca a importância de conectar novos conhecimentos a estruturas cognitivas já existentes, proporcionando experiências que sejam relevantes e compreensíveis para o estudante. Em contextos de inclusão, essa mediação é ainda mais crucial, pois estudantes com TEA nível 3 apresentam padrões específicos de atenção, processamento de informações e memória de trabalho que exigem estratégias diferenciadas de ensino (Baddley, Anderson & Eysenck, 2011). Assim, a adaptação curricular não se limita à simplificação de conteúdos, mas envolve reorganização metodológica, sequenciamento de atividades, uso de recursos multissensoriais e apoio contínuo de profissionais especializados.

As salas de recursos multifuncionais têm se mostrado ambientes estratégicos para a implementação de práticas inclusivas, oferecendo suporte pedagógico especializado que complementa o ensino regular (Alves, 2006). O papel do neuropsicopedagogo é fundamental, pois permite identificar dificuldades de aprendizagem, mapear perfis cognitivos e propor intervenções direcionadas, integrando conhecimentos de psicologia, pedagogia e neurociência (Belo & Guedes,

2022). Estudos recentes indicam que intervenções terapêuticas, como musicoterapia e arteterapia, podem potencializar a comunicação, autorregulação emocional e habilidades sociais desses estudantes, contribuindo para uma participação mais efetiva em atividades coletivas (Brilhante et al., 2024).

A utilização de tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa também é uma estratégia relevante para estudantes com TEA nível 3, favorecendo a expressão de necessidades, desejos e opiniões. Pesquisas indicam que a implementação de dispositivos digitais, softwares educativos e ferramentas interativas facilita a aprendizagem de conceitos abstratos e promove maior engajamento em tarefas escolares (Antunes, 2023; Arone, 2019). O acompanhamento contínuo e a mediação pedagógica especializada garantem que essas tecnologias sejam aplicadas de maneira funcional, respeitando as particularidades sensoriais e cognitivas de cada estudante.

A formação docente constitui um elemento crítico para o sucesso da inclusão. Professores capacitados em estratégias de ensino diferenciadas, gestão de comportamentos e adaptações curriculares conseguem criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, previsíveis e seguros (Barbosa et al., 2024). A conscientização sobre as singularidades do TEA nível 3 permite que os educadores identifiquem sinais de sobrecarga sensorial, estresse ou frustração, promovendo intervenções preventivas e favorecendo a construção de experiências educativas significativas.

O desenvolvimento socioemocional deve ser integrado ao currículo, reconhecendo que competências como empatia, autorregulação, resiliência e colaboração são determinantes para a inclusão plena (Brilhante et al., 2024; Camargo, 2017). Estudantes com TEA nível 3 apresentam desafios específicos nessas áreas, o que exige práticas pedagógicas que estimulem interações graduais, reforcem comportamentos positivos e promovam a socialização de maneira estruturada e segura.

A articulação entre abordagem pedagógica e terapêutica é outro ponto central. Fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e neuropsicopedagogos devem atuar de forma integrada, compartilhando informações, planejando metas comuns e avaliando progressos de maneira contínua (Ischkanian et al., 2025). Essa atuação interdisciplinar permite que intervenções sejam contextualizadas, respeitem o ritmo do estudante e promovam resultados consistentes em termos de aprendizado, comportamento e autonomia.

A flexibilidade curricular é essencial para atender à diversidade de perfis presentes em uma turma inclusiva. Estratégias como segmentação de tarefas, uso de pictogramas, reforço visual e apoio individualizado facilitam a compreensão de conteúdos e reduzem barreiras cognitivas, permitindo que o estudante participe efetivamente de atividades coletivas (Bittencurt, 1983; Barbosa, 2013). Tais práticas demonstram que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve o engajamento real em processos de aprendizagem significativos.

Estudos de rastreamento precoce e avaliação neuropsicológica mostram que a detecção e o acompanhamento contínuo de características do TEA nível 3 contribuem para a construção de planos pedagógicos mais precisos e eficazes (Biasão, 2019; Antunes, 2023). Ferramentas como eye tracking e EEG auxiliam na identificação de padrões de atenção, níveis de estresse e respostas cognitivas, fornecendo subsídios para intervenções personalizadas e adaptadas às necessidades individuais.

O suporte familiar é um componente indispensável. A parceria entre escola e família fortalece a continuidade de estratégias pedagógicas e terapêuticas, assegura a manutenção de rotinas consistentes e contribui para a generalização de habilidades em diferentes contextos (Salles, 2017; Silva & Cardoso, 2020). O engajamento familiar favorece a confiança do estudante, reduz ansiedade e potencializa os efeitos das adaptações pedagógicas implementadas.

O planejamento de ambientes sensoriais adequados é igualmente relevante. Ambientes previsíveis, organizados e estruturados com base em estímulos sensoriais controlados permitem que estudantes com TEA nível 3 explorem conteúdos sem sobrecarga, favorecendo atenção sustentada, autorregulação e participação ativa em atividades coletivas (Demo, 2025). Elementos como iluminação, ruídos, mobiliário e sinalizações visuais devem ser cuidadosamente planejados para criar espaços inclusivos e acolhedores.

> As adaptações pedagógicas e estruturais para a participação ativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nível 3 na escola regular envolvem a implementação planejada e articulada de estratégias educacionais individualizadas, adequações curriculares significativas, flexibilização de métodos de ensino, organização de ambientes sensoriais acolhedores, utilização de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, mediações pedagógicas especializadas e suporte contínuo de uma equipe multidisciplinar, de modo a garantir não apenas o acesso físico ao espaço escolar, mas principalmente a construção de experiências educativas significativas, inclusivas e respeitosas às singularidades desses estudantes, promovendo sua interação social, autonomia progressiva, desenvolvimento cognitivo e participação efetiva em todas as dimensões da vida escolar. (Demo, 2025)

A interdisciplinaridade e a inovação pedagógica caminham juntas no processo de inclusão. O uso de metodologias ativas, gamificação, recursos digitais e práticas multissensoriais contribui para a construção de experiências de aprendizagem significativas, despertando interesse, curiosidade e engajamento do estudante (Cabral et al., 2024; Malta et al., 2024). Essa combinação de estratégias evidencia que a participação efetiva de estudantes com TEA nível 3 depende de um planejamento integrado, contínuo e sensível às singularidades de cada indivíduo.

A literatura indica que a implementação bem-sucedida de adaptações pedagógicas e estruturais exige avaliação constante, reflexão crítica e ajustes permanentes (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). Esse processo dinâmico implica que as práticas escolares devem ser continuamente revisadas e aperfeiçoadas, considerando o progresso individual dos estudantes, as respostas às

estratégias pedagógicas e as demandas emergentes do ambiente educativo. A inclusão escolar, portanto, não pode ser vista como um estado fixo ou estático, mas como um processo em evolução, em que cada ação planejada deve ser sensível às singularidades de cada aluno com TEA nível 3.

A formação de professores surge como um fator determinante para o sucesso da inclusão. Professores preparados para lidar com a diversidade funcional adquirem habilidades para reconhecer sinais de sobrecarga, adaptar métodos de ensino, utilizar recursos multissensoriais e promover a participação ativa de todos os estudantes. Com capacitação adequada, é possível transformar desafios em oportunidades de aprendizado, criando um ambiente onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, e onde cada aluno encontra condições reais para desenvolver sua autonomia, habilidades cognitivas e sociais (Brilhante et al., 2024; Cabral et al., 2024). A formação continuada fortalece a confiança docente, permitindo que educadores inovem metodologias, articulem estratégias interdisciplinares e respondam de maneira proativa às necessidades individuais de cada estudante.

O suporte interdisciplinar e o envolvimento familiar complementam esse cenário, garantindo que o aprendizado e as adaptações pedagógicas não se limitem à sala de aula. A colaboração entre profissionais da educação, terapeutas, psicólogos e familiares promove a consistência de práticas educativas e a generalização de habilidades, permitindo que os estudantes vivenciem experiências significativas tanto no ambiente escolar quanto em contextos sociais mais amplos. A inclusão deixa de ser apenas a presença física do aluno na escola, tornando-se uma participação efetiva, integral e enriquecedora, que valoriza as capacidades, interesses e potenciais de cada indivíduo com TEA nível 3.

Investir na formação de professores não apenas possibilita a implementação eficaz de estratégias adaptativas, mas também constrói um horizonte de esperança e transformação na educação inclusiva. Com preparo, sensibilidade e criatividade, os educadores tornam-se agentes de mudança, capazes de promover um ambiente de aprendizagem em que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam prosperar, interagir, se desenvolver e experimentar uma escolarização verdadeiramente inclusiva, equitativa e significativa.

2. DESENVOLVIMENTO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 em escolas regulares é um desafio complexo, que vai além do simples acesso físico à sala de aula. Estes estudantes enfrentam barreiras significativas na comunicação, interação social e flexibilidade comportamental, exigindo adaptações pedagógicas e estruturais cuidadosamente planejadas (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). Esta pesquisa busca compreender como práticas educacionais

inclusivas podem promover a participação ativa desses alunos, contribuindo para a construção de experiências significativas no ambiente escolar.

A pesquisa é socialmente relevante porque promove a reflexão sobre direitos fundamentais e equidade educacional. Estudantes com TEA nível 3 muitas vezes enfrentam exclusão e marginalização, não apenas na escola, mas também em contextos comunitários (Camargo, 2017; Brilhante et al., 2024). Adaptar o espaço escolar e as metodologias de ensino cria oportunidades de inclusão, respeitando as singularidades de cada aluno e incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). A implementação de práticas inclusivas fortalece a percepção social de diversidade como valor positivo, contribuindo para uma sociedade mais justa e acolhedora.

A pesquisa tem impacto direto na realidade familiar, pois famílias de estudantes com TEA enfrentam desafios constantes relacionados à comunicação, comportamento e engajamento escolar de seus filhos (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). Estratégias pedagógicas e estruturais adequadas não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem maior autonomia, autoestima e qualidade de vida dos estudantes (Salles, 2017; Silva & Cardoso, 2020). Quando escolas, terapeutas e famílias trabalham em parceria, é possível construir rotinas consistentes, reduzir ansiedade e aumentar a participação ativa do aluno em diversas situações do cotidiano. Essa integração fortalece vínculos familiares e melhora a experiência de inclusão em todos os níveis.

Do ponto de vista educacional, a pesquisa evidencia a necessidade de formação continuada de professores e de equipes multidisciplinares. Educadores capacitados são capazes de identificar necessidades individuais, aplicar metodologias ativas, utilizar recursos multissensoriais, promover comunicação alternativa e ajustarem constantemente estratégias pedagógicas (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). O estudo destaca que a inclusão efetiva requer flexibilidade curricular, ambientes sensoriais estruturados, mediação pedagógica especializada e acompanhamento interdisciplinar, garantindo que os estudantes participem plenamente de todas as dimensões da vida escolar.

Objetivos da pesquisa para delineamento do artigo:

1. Analisar adaptações pedagógicas que favoreçam a participação ativa de estudantes com TEA nível 3.

2. Investigar a importância de ajustes estruturais e ambientes sensorialmente organizados.

3. Avaliar o impacto da integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas na aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

4. Destacar o papel da formação docente e do suporte familiar na promoção de inclusão plena.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar e compreender as adaptações pedagógicas que favoreçam a participação ativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 na escola regular, considerando suas necessidades específicas e a diversidade de perfis de aprendizagem (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). Busca-se, ainda, investigar a importância de ajustes estruturais e da organização de ambientes sensorialmente acolhedores, que promovam segurança, previsibilidade e estímulo à autonomia dos alunos (Salles, 2017; Silva & Cardoso, 2020). Outro objetivo relevante é avaliar o impacto da integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas, como musicoterapia, fonoaudiologia, arteterapia e mediações neuropsicopedagógicas, sobre a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, bem como o engajamento escolar desses estudantes. A pesquisa destaca o papel da formação docente e do suporte familiar como elementos essenciais para a construção de práticas inclusivas eficazes, garantindo que os alunos com TEA nível 3 não apenas frequentem a escola, mas participem de forma significativa de todas as dimensões da vida escolar.

Os resultados esperados da investigação oferecem contribuições práticas e estratégicas para o contexto educacional. A pesquisa fornece subsídios para professores, gestores e profissionais de apoio escolar, auxiliando na implementação de metodologias adaptadas, recursos multissensoriais e estratégias pedagógicas individualizadas (Salles, 2017; Silva & Cardoso, 2020). Ao orientar políticas públicas de educação inclusiva e o planejamento de espaços escolares acessíveis e organizados, a pesquisa contribui para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e acolhedores (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). Adicionalmente, espera-se favorecer maior autonomia, engajamento e participação social dos estudantes com TEA nível 3, ampliando suas oportunidades de interação, aprendizagem e desenvolvimento integral. A pesquisa também promove a conscientização da comunidade escolar acerca da diversidade, da inclusão e da valorização das singularidades, fortalecendo a percepção de que a educação inclusiva é um direito e um processo contínuo que beneficia toda a sociedade.

Dessa forma, a investigação evidencia que a inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3 depende da articulação de estratégias pedagógicas, adaptações estruturais, intervenções terapêuticas e apoio familiar, reforçando a importância de uma atuação interdisciplinar e da formação continuada de docentes (Alves, 2006; Barbosa et al., 2024). O estudo demonstra que, com planejamento adequado, sensibilidade e inovação, é possível garantir que esses alunos se tornem participantes ativos da vida escolar, promovendo não apenas aprendizagem, mas também desenvolvimento socioemocional, autonomia e inserção social plena.

O contexto demonstra que a inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3 é possível, efetiva e transformadora quando pautada por adaptações pedagógicas planejadas, estruturas sensorialmente acolhedoras, metodologias inovadoras e suporte interdisciplinar (Salles, 2017; Silva & Cardoso, 2020). O estudo reforça que a formação de professores e o engajamento familiar

são pilares essenciais para garantir que esses alunos não apenas frequentem a escola, mas participem de maneira significativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioemocionais e sociais, fortalecendo sua autonomia e ampliando oportunidades para uma vida escolar e social plena.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, centrada na análise interpretativa dos discursos científicos sobre adaptações pedagógicas e estruturais para a participação ativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 na escola regular. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender significados, sentidos e processos relacionados às práticas pedagógicas contemporâneas, priorizando a interpretação e a reflexão crítica sobre a complexidade dos fenômenos educacionais, mais do que a quantificação de dados. Segundo Creswell (2021) e Gil (2018), a pesquisa qualitativa permite analisar profundamente a realidade educacional, considerando aspectos subjetivos, contextuais e históricos que influenciam a aprendizagem e a inclusão. Vergara (2014) destaca que essa perspectiva possibilita compreender as interações e os processos educativos de forma holística, favorecendo a construção de conhecimento aplicável e significativo.

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pela investigação bibliográfica, cujo objetivo principal é reunir, sistematizar e analisar a produção científica existente sobre o tema. Essa modalidade de investigação fundamenta-se na exploração de obras previamente publicadas, incluindo artigos científicos, dissertações, livros e documentos eletrônicos, permitindo ao pesquisador conhecer o estado da arte, identificar lacunas e construir um referencial teórico robusto para o estudo (Richardson, 1999; Severino, 2016). A pesquisa também se caracteriza como documental, uma vez que incorpora materiais acessados em bases digitais e científicas, como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia Edu e Google Acadêmico, priorizando publicações recentes, pertinentes e com rigor acadêmico, garantindo consistência teórica e relevância dos dados analisados (Lakatos & Marconi, 2010; Quivy & Campenhoudt, 2008).

O processo de coleta de dados iniciou-se com o levantamento das palavras-chave mais recorrentes na literatura da área, tais como cultura maker, metodologias ativas, aprendizagem significativa e tecnologia educacional. Essa etapa permitiu mapear um conjunto de textos que abordam a temática sob diferentes perspectivas, possibilitando uma visão ampla e diversificada do tema (Creswell, 2021). Posteriormente, procedeu-se à leitura exploratória de títulos e resumos, a fim de filtrar os textos mais aderentes aos objetivos da pesquisa, considerando critérios de relevância, qualidade acadêmica e diversidade de enfoques. Gil (2018) ressalta que essa triagem

inicial é fundamental para garantir que os materiais selecionados representem com precisão o panorama científico sobre o tema estudado.

Após a seleção preliminar, os artigos foram submetidos à leitura analítica detalhada, buscando identificar elementos comuns, tensões, divergências e contribuições singulares. A análise dos dados ocorreu por meio da categorização temática e do cruzamento entre os achados, permitindo a construção de uma narrativa articulada que evidenciasse os principais pontos discutidos na literatura (Sousa, Oliveira & Alves, 2021). De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a categorização temática auxilia o pesquisador a organizar os dados de forma sistemática, destacando padrões, relações e aspectos relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Os procedimentos de análise incluíram a comparação entre as produções localizadas, a partir de categorias definidas com base nos objetivos específicos da pesquisa, tais como: analisar adaptações pedagógicas que favoreçam a participação ativa de estudantes com TEA nível 3; investigar a importância de ajustes estruturais e ambientes sensorialmente organizados; avaliar o impacto da integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas na aprendizagem e desenvolvimento socioemocional; e destacar o papel da formação docente e do suporte familiar na promoção da inclusão plena (Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2010). Esse cruzamento permitiu evidenciar recorrências e contrastes entre as experiências e reflexões descritas nos textos, destacando aspectos pedagógicos, estruturais e epistemológicos.

Adicionalmente, a análise bibliográfica exigiu do pesquisador um olhar crítico e dialógico sobre os dados coletados, evitando a simples repetição das ideias expostas e buscando estabelecer relações significativas entre os conceitos, práticas e recomendações encontradas na literatura. Segundo Creswell (2021) e Quivy e Campenhoudt (2008), a interpretação crítica dos dados é essencial para compreender a complexidade da inclusão escolar, respeitando a singularidade do campo da educação e promovendo contribuições teóricas e práticas relevantes.

Tabela 1: Consenso das referencias do artigo com pesquisa de Demo (2025) TEA Nivel 3.

Autor	Ano	Relevância da Pesquisa	Demo (2025) TEA Nivel 3
Alves, Denise de Oliveira	2006	Apresenta o conceito de salas de recursos multifuncionais e estratégias de atendimento educacional especializado	Fundamenta a necessidade de ambientes estruturados para estudantes com TEA nível 3
Ausubel, D. P.	2002	Desenvolve a perspectiva cognitiva da aprendizagem significativa	Apoia a construção de experiências educativas significativas para alunos com TEA
Antunes, Marcela Prince	2023	Propõe detecção precoce do TEA por EEG	Contribui para compreender diferentes níveis de intervenção e necessidades individuais

Arone, Rafael Augusto Caracciolo	2019	Análise de dados de estresse via EEG	Auxilia na identificação de fatores que impactam a participação escolar de alunos com TEA
Baddley, A.; Anderson, M. C.; Eysenck, M. W.	2011	Estuda a memória e seus processos	Fundamenta estratégias pedagógicas que favoreçam a retenção de informações em estudantes com TEA
Barbosa, Milena Rossi Pereira	2013	Identificação das variações do espectro autista	Permite diferenciar adaptações pedagógicas conforme o nível de gravidade do TEA
Barbosa, P. et al.	2024	Analisa tendências pedagógicas inclusivas	Apoia a implementação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão plena
Belo, Rita de Cássia Fernandes; Guedes, Ivan Claudio	2022	Destaca o papel do neuropsicopedagogo	Evidencia a importância do suporte interdisciplinar e individualizado
Biasão, Mirian de Cesaro Revers	2019	Classificação da gravidade do TEA pelo padrão de rastreamento do olhar	Permite ajustar estratégias pedagógicas de acordo com o nível de participação possível
Bittencurt, Mirian F.	1983	Aborda alfabetização infantil	Fundamenta práticas multissensoriais e metodologias ativas aplicáveis ao TEA
Brilhante, I. et al.	2024	Analisa educação socioemocional	Apoia estratégias para desenvolvimento socioemocional e engajamento escolar de alunos com TEA
Camargo, Eder Pires de	2017	Discute inclusão social e educação especial	Sustenta a integração entre práticas pedagógicas e inclusão social
Cabral, G. N.; Raimundo, J. S. B.	2023	Analisa métodos tradicionais e metodologias ativas	Auxilia na flexibilização do currículo e aplicação de metodologias ativas para TEA
Cabral, G. N.; Souza, A. S.; et al.	2024	Explora gamificação na educação	Sugere estratégias lúdicas para engajamento e participação ativa de estudantes com TEA
Demo, Giane	2025	Arteterapia e neuroplasticidade em crianças com autismo	Fundamenta o uso de estratégias terapêuticas e pedagógicas integradas
Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; et al.	2025	Aborda neuropsicopedagogia e inclusão	Demonstra a importância do suporte interdisciplinar e práticas pedagógicas inclusivas
Leite, Madson Márcio de Farias	2021	Contribuição de Vygotsky na educação especial	Apoia a mediação do conhecimento e experiências significativas

Oliveira, Francélio Ângelo de; Gomes, Adriana Leite Limaverde	2020	Escolarização de alunos com deficiência sob perspectiva histórico-cultural	Sustenta práticas pedagógicas centradas no aluno e adaptadas às necessidades individuais
Cabral, Gladys Nogueira	2023a	Analisa inteligência emocional e tecnologias no ensino	Fundamenta estratégias que promovem engajamento, autonomia e inclusão de alunos com TEA
Cabral, Gladys Nogueira	2023b	Estudo sobre mecanismos cerebrais da aprendizagem	Auxilia na compreensão de adaptações pedagógicas baseadas em neurociência
Cabral, Gladys Nogueira	2023c	Psicologia educativa e papel do psicólogo escolar	Destaca a importância de suporte especializado para alunos com necessidades específicas
Cabral, G. N.; Ischkanian, S. H. D.; Demo, Giane; et al.	2025	Estratégias de pensamento crítico no ensino fundamental	Apoia metodologias ativas e práticas pedagógicas adaptadas a diferentes níveis de aprendizagem
Carniel, Isabel Cristina	2008	Intervenções e avaliações em grupos operativos	Relevante para estratégias de mediação e suporte social em contextos escolares inclusivos
Carneiro, T.; Pinho, A.	2025	Competências socioemocionais na BNCC	Evidencia a importância do desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA
Coelho, Cristina Lucia Maia	2013	Modelos e intervenções de inclusão	Fundamenta práticas pedagógicas inclusivas e participativas
Creswell, John W.	2021	Métodos qualitativos, quantitativos e mistos	Apoia a abordagem metodológica da pesquisa, principalmente qualitativa e bibliográfica
Damazio, M. F. M.	2010	Educação especial e abordagem bilíngue	Sustenta a inclusão e estratégias pedagógicas adaptadas a necessidades especiais
Dias, M. et al.	2024	Desenvolvimento socioemocional e papel do professor	Contribui para a compreensão do suporte docente e do impacto das relações sociais na escola
Ferreiro, E.; Teberosky, A.	1979	Psicogênese da língua escrita	Fundamenta práticas de alfabetização adaptadas para crianças com TEA
Ferreira, Simone; Silva, Fabio José Antonio da	2021	Papel do neuropsicopedagogo	Apoia a atuação interdisciplinar e individualizada para alunos com TEA
Freire, A.	1998	Aquisição de português como segunda língua	Fundamenta metodologias significativas

Franco, Gabrieli; Lima, Silva; Filho, Rubens Pântano Filho	2021	Ferramenta web para diagnóstico de autismo	Demonstra o uso da tecnologia como recurso de apoio pedagógico e diagnóstico precoce
Gil, Antonio Carlos	2018	Elaboração de projetos de pesquisa	Sustenta a metodologia e construção do artigo científico
Gil, Antonio Carlos	2008	Métodos e técnicas de pesquisa social	Orienta a análise interpretativa e categorização temática
Goldfeld, Marcia	2002	Criança surda: linguagem e cognição	Contribui para estratégias de comunicação alternativa, relevantes para TEA nível 3
Ischkanian, Simone Helen Drumond; Ischkanian, Sandro Garabed	2024	Hiperatividade e TDAH	Auxilia na compreensão de comorbidades e estratégias pedagógicas diferenciadas
Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; et al.	2025	Neuropsicopedagogia e acompanhamento de crianças TEA	Apoia a integração de terapias e práticas pedagógicas inclusivas
Karnopp, Lodenir B.	2002	Língua de sinais e diálogo com língua portuguesa	Destaca a importância da comunicação adaptada e acessível
Kleiman, A.	1989	Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura	Contribui para estratégias de leitura e aprendizagem adaptadas
Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade	2010	Técnicas de pesquisa	Sustenta a metodologia da coleta e análise bibliográfica
Leite, Madson Márcio de Farias	2021	Vygotsky na educação especial	Apoia mediação do conhecimento e experiências significativas
Oliveira, Francélio Ângelo de; Gomes, Adriana Leite Limaverde	2020	Escolarização de alunos com deficiência	Fundamenta práticas pedagógicas centradas no aluno
Pinheiro, Vagner de Oliveira; Pinheiro, Moisaniel Oliveira; Pinheiro, Antonia Railheide de Oliveira	2019	Neuropsicopedagogia e educação inclusiva	Apoia estratégias pedagógicas integradas com suporte interdisciplinar
Perlin, Gladis	2004	Cultura surda	Destaca diversidade e inclusão, paralelo às estratégias para TEA
Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van	2008	Manual de investigação em ciências sociais	Orienta procedimentos metodológicos da pesquisa

Richardson, Roberto Jarry	1999	Pesquisa social: métodos e técnicas	Sustenta abordagem qualitativa e análise crítica
Severino, Antônio Joaquim	2016	Metodologia do trabalho científico	Apoia rigor metodológico e organização do artigo
Silva, Maria Julieta Ferreira da; Cardoso, Fabrício Bruno	2020	Identificação precoce de deficiência intelectual	Auxilia na compreensão de estratégias pedagógicas adaptadas
Simão, Guilherme Faquim; Corrêa, Thiago Henrique Barnabé; Ferrandini, Liliene Maria	2020	Contribuições da neuropsicopedagogia na escola	Evidencia a importância da integração pedagógica e terapêutica
Sprenger, M.	2008	Memória e estratégias de ensino	Fundamenta práticas que favorecem retenção e participação ativa
Tavares, Daniel da Silva et al.	2019	Inclusão escolar e transtornos de aprendizagem	Apoia estratégias pedagógicas inclusivas e individualizadas
Vergara, Sylvia Constant	2014	Projetos e relatórios de pesquisa	Sustenta organização e redação científica
Volobuff, Roberta Ferreira	2020	Potencialização de aprendizagem em TDAH	Contribui para práticas diferenciadas e inclusivas
Vygotski, Lev Semionovitch	2011	Desenvolvimento e educação da criança anormal	Apoia fundamentos histórico-culturais da inclusão escolar
Wrigley, Owen	1996	Política da surdez	Contribui para entendimento da diversidade e práticas inclusivas
Demo, Giane	2025	Neuroplasticidade e arteterapia para crianças com autismo	Fundamenta as práticas pedagógicas
Demo, Giane; Ronque, Wanessa Delgado da Silva; Silva, Francisca Araújo da; Ischkanian, Sandro Garabed; et al.	2024	Alfabetização de crianças com deficiências	Apoia metodologias ativas e práticas multissensoriais
Demo, Giane; Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; Vieira, Nívea Maria Costa; et al.	2024	Estratégias pedagógicas inclusivas para dislexia	Sustenta práticas adaptadas e integração terapêutica
Demo, Giane; Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; et al.	2024	Práticas de arteterapia para estimular criatividade e reduzir ansiedade	Apoia uso de recursos lúdicos, artísticos e terapêuticos em contextos escolares

Demo, Giane; Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; et al.	2024	Instrumentos de avaliação psicopedagógicos e neuropsicopedagógicos	Fundamenta monitoramento de progresso e ajustes individualizados
Vieira, Nívea Maria Costa; Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; Demo, Giane; et al.	2024	Tecnologia, inclusão e psicomotricidade	Destaca a importância do uso de recursos digitais para participação ativa
Belchior, Idênis Glória; Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; Demo, Giane; et al.	2024	Estudo de caso em neuropsicopedagogia	Apresenta evidências de intervenções pedagógicas eficazes em TEA nível 3
Ischkanian, Simone Helen Drumond; Cabral, Gladys Nogueira; Demo, Giane; et al.	2024	Arte como recurso de expressão emocional e autoconhecimento	Apoia estratégias socioemocionais e inclusão escolar de estudantes com TEA

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, 2025.

A metodologia adotada possibilita compreender de maneira aprofundada as adaptações pedagógicas e estruturais necessárias para a participação ativa de estudantes com TEA nível 3, fornecendo subsídios teóricos sólidos para a proposição de estratégias educacionais, pedagógicas e terapêuticas efetivas (Severino, 2016; Richardson, 1999). Ao combinar análise bibliográfica e documental, a pesquisa oferece uma visão integrada e crítica do tema, evidenciando a importância da formação docente, do suporte familiar e da interdisciplinaridade na promoção de ambientes escolares inclusivos, acessíveis e sensorialmente organizados.

2.2. AUTISMO NÍVEL 3 (TEA)

O autismo nível 3, ou autismo severo, é caracterizado por um comprometimento significativo na comunicação e na interação social, bem como por padrões de comportamento altamente restritivos e repetitivos. Estes estudantes apresentam necessidades de suporte substancial e constante para atividades da vida diária, aprendizagem e participação escolar. Nesse contexto, a intervenção pedagógica deve ser planejada de forma integrada e individualizada, considerando tanto os aspectos estruturais da escola quanto os recursos pedagógicos adaptados para viabilizar a inclusão efetiva. Como destaca Camargo (2017), a inclusão social e escolar exige que o ambiente seja preparado para acolher as diferenças de forma proativa, evitando barreiras que possam impedir a participação plena dos alunos.

As adaptações pedagógicas direcionadas à comunicação são essenciais para estudantes com TEA nível 3, pois muitos apresentam pouquíssimas palavras inteligíveis ou dependem de recursos visuais, como figuras, cartões de comunicação ou sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Cabral e Raimundo (2023d) destacam que a utilização de metodologias ativas, como atividades gamificadas, pode favorecer a interação e o engajamento, proporcionando um canal de comunicação mais eficaz. Além disso, ferramentas digitais e aplicativos interativos podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem funcional, promovendo autonomia na comunicação e reduzindo a frustração associada à dificuldade de expressão verbal.

No que diz respeito à interação social, é necessário criar oportunidades estruturadas e previsíveis que promovam a socialização gradual e significativa. Estratégias de ensino baseadas em grupos operativos, conforme Carniel (2008), permitem que o aluno seja exposto a situações sociais controladas, nas quais se aprende por observação, modelagem e reforço positivo. A participação em atividades em duplas ou pequenos grupos, mediada por professores ou terapeutas, pode reduzir a resistência a interações inesperadas e contribuir para a construção de relações afetivas, essenciais para o desenvolvimento socioemocional.

A rigidez comportamental e as estereotipias características do TEA nível 3 demandam adaptações estruturais no ambiente escolar. Espaços sensorialmente organizados, como salas de recursos multifuncionais ou cantos de calmaria, permitem que o estudante regule suas emoções e reduza crises, promovendo um ambiente propício à aprendizagem (Damazio, 2010). O planejamento da rotina escolar deve ser visual, previsível e consistente, com alertas visuais ou sinais claros sobre mudanças de atividades, a fim de reduzir ansiedade e desorganização comportamental.

As habilidades do dia a dia, como higiene, alimentação e vestir-se, requerem acompanhamento próximo e suporte contínuo. Intervenções que envolvem professores, auxiliares e familiares, trabalhando de maneira colaborativa, podem maximizar a autonomia do estudante, mesmo em tarefas complexas. De acordo com Cabral (2023c), a atuação do psicólogo educacional e do psicopedagogo é crucial nesse processo, pois possibilita a criação de estratégias individualizadas, considerando tanto o nível de desenvolvimento quanto os interesses restritos do aluno.

A aprendizagem acadêmica de estudantes com TEA nível 3 muitas vezes é impactada por deficiências intelectuais associadas e dificuldades de generalização de habilidades. Nesse sentido, metodologias ativas e recursos multissensoriais tornam-se essenciais. Cabral et al. (2024) sugerem o uso da gamificação como ferramenta para tornar o aprendizado mais acessível e prazeroso, permitindo que o estudante explore conteúdos de forma concreta e contextualizada, respeitando seu hiperfoco e interesses restritos. A adaptação de materiais, a repetição planejada e o reforço positivo são estratégias comprovadamente eficazes nesse contexto.

O desenvolvimento socioemocional deve ser abordado de forma estruturada dentro do ambiente escolar. Dias et al. (2024) enfatizam que a atuação do professor como mediador emocional é central para a promoção de competências socioemocionais, incluindo autorregulação, empatia e cooperação. A inclusão de atividades de inteligência emocional, mindfulness e exercícios de expressão artística contribui para reduzir a ansiedade, fortalecer vínculos e aumentar o engajamento do estudante nas tarefas escolares.

A participação da família é outro componente essencial na intervenção educacional para alunos com TEA nível 3. Coelho (2013) destaca que programas de formação e orientação familiar promovem alinhamento entre a escola e o lar, garantindo continuidade das estratégias pedagógicas e terapêuticas. O suporte familiar fortalece a generalização de habilidades, aumenta a motivação do estudante e auxilia no gerenciamento de comportamentos desafiadores.

O uso de tecnologias educacionais e recursos digitais tem se mostrado promissor no ensino de alunos com TEA severo. Cabral (2023a) afirma que a combinação de inteligência emocional e tecnologias favorece a adaptação de conteúdos, tornando-os interativos e atraentes. Softwares educativos, aplicativos de comunicação e ferramentas de realidade aumentada podem ser integrados ao currículo para atender às necessidades específicas de cada estudante, permitindo aprendizagem significativa e participação ativa nas atividades escolares.

A colaboração interdisciplinar, envolvendo psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores, é fundamental para o sucesso das intervenções. Carniel (2008) ressalta que a troca de informações e a articulação entre profissionais permite um planejamento mais eficaz, que contempla aspectos pedagógicos, sensoriais e emocionais. Esta abordagem integrada favorece a adaptação do currículo, a organização do espaço escolar e a definição de estratégias individualizadas de ensino.

A avaliação contínua e o monitoramento do progresso do aluno são indispensáveis para ajustar as intervenções de forma eficiente. Cabral et al. (2025) destacam que instrumentos de avaliação psicopedagógicos e neuropsicopedagógicos permitem identificar avanços, dificuldades persistentes e áreas que demandam maior atenção, garantindo que as estratégias aplicadas sejam pertinentes e direcionadas às necessidades do estudante com TEA nível 3.

É fundamental que a escola adote uma postura inclusiva e acolhedora, integrando todos os elementos mencionados: adaptações pedagógicas, ajustes estruturais, tecnologias assistivas, suporte familiar e trabalho interdisciplinar. Como sugerem Cabral e Raimundo (2023d), a inovação nas didáticas de ensino, aliada à compreensão dos mecanismos cerebrais da aprendizagem (Cabral, 2023b), potencializa a participação ativa do aluno, respeita suas particularidades e promove equidade no acesso à educação. A construção de um ambiente educacional sensível às necessidades do TEA nível 3 é, portanto, um passo decisivo para que a inclusão deixe de ser apenas um conceito e se torne uma prática concreta, eficaz e transformadora.

O autismo nível 3 é uma condição complexa que requer suporte intenso e contínuo para garantir que o estudante possa participar das atividades escolares e sociais de maneira significativa. Embora não haja cura para o TEA, é possível promover avanços importantes na qualidade de vida e na autonomia do indivíduo por meio de intervenções pedagógicas, terapêuticas e ambientais adequadas. Demo (2025) enfatiza que a intervenção precoce e a sistematização de estratégias individualizadas contribuem diretamente para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, socialização e regulação emocional, tornando o cotidiano mais funcional e satisfatório para o estudante.

O suporte necessário para indivíduos com TEA nível 3 é abrangente e deve envolver diferentes esferas: escolar, familiar e terapêutica. A autonomia do estudante depende de adaptações estruturais, recursos pedagógicos diferenciados e acompanhamento constante. Como destacam Cabral et al. (2024), ambientes sensorialmente organizados, aliados a metodologias ativas, promovem experiências de aprendizagem mais significativas e contribuem para a redução da ansiedade e das crises comportamentais. A participação da família é igualmente crucial, pois garante a continuidade das estratégias aplicadas na escola e favorece a generalização das habilidades para o contexto doméstico.

As intervenções terapêuticas desempenham um papel central no prognóstico do TEA nível 3. O tratamento multidisciplinar, que inclui psicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e educação física adaptada, permite que o estudante desenvolva habilidades essenciais para a vida diária, como alimentação, higiene e vestuário. Demo (2025) ressalta que a atuação coordenada entre profissionais e familiares possibilita um acompanhamento mais assertivo, promovendo avanços significativos no comportamento adaptativo e na aprendizagem acadêmica.

O uso de intervenções estruturadas, baseadas em evidências científicas, é particularmente eficaz. Estratégias como Análise do Comportamento Aplicada (ABA), ensino estruturado e programas de habilidades sociais são indicadas para aumentar a participação ativa do aluno no ambiente escolar. Conforme Carniel (2008), estas abordagens permitem a quebra de tarefas complexas em etapas menores, facilitando a compreensão e execução por estudantes com níveis severos de comprometimento social e cognitivo.

No que se refere à utilização de medicação, a literatura indica que, em alguns casos, o acompanhamento médico é necessário para controlar sintomas associados, como agressividade, ansiedade intensa ou hiperatividade, permitindo que o aluno se beneficie de terapias e atividades escolares. Demo (2025) destaca que, quando indicada, a medicação deve ser sempre parte de um plano de intervenção amplo, em que a prioridade continua sendo estratégias não farmacológicas que promovam autonomia, aprendizado e interação social.

A implementação de recursos pedagógicos adaptados, como materiais visuais, softwares educativos, aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e metodologias gamificadas, contribui significativamente para a inclusão do estudante com TEA nível 3. Cabral et al. (2024) enfatizam que essas estratégias respeitam os interesses restritos e o hiperfoco do aluno, transformando atividades escolares em oportunidades de aprendizado prazeroso e funcional.

O desenvolvimento socioemocional também deve ser considerado parte integrante das intervenções. A aprendizagem de autorregulação, empatia e estratégias de enfrentamento de frustrações é essencial para que o estudante participe de forma mais autônoma nas situações do dia a dia. Dias et al. (2024) destacam que professores preparados podem mediar essas experiências, incorporando atividades de expressão artística, música e exercícios de relaxamento, que reduzem o estresse e aumentam o engajamento do aluno.

A formação docente é um pilar estratégico no suporte ao TEA nível 3. Professores capacitados para identificar sinais de desregulação, adaptar conteúdos e organizar o ambiente escolar contribuem para a participação ativa do aluno. Cabral (2023c) ressalta que o conhecimento sobre neuropsicopedagogia, inteligência emocional e metodologias ativas amplia a capacidade do professor de oferecer intervenções individualizadas, garantindo que o aluno se sinta incluído e valorizado.

A participação familiar deve ser constante e estruturada, com orientação sobre estratégias de comunicação, comportamento e rotina. Salles (2017) evidencia que famílias que compreendem o TEA e colaboram com a escola apresentam resultados mais positivos na generalização de habilidades, autonomia e redução de comportamentos desafiadores. Este alinhamento entre escola e família fortalece o vínculo afetivo e educacional, essencial para o desenvolvimento do estudante com autismo severo.

O planejamento ambiental deve considerar a organização sensorial e estrutural do espaço escolar. Salas de recursos multifuncionais, cantos de calma e adaptações de mobiliário e iluminação são fundamentais para minimizar sobrecargas sensoriais e facilitar a participação do aluno. Damazio (2010) reforça que um ambiente previsível e estruturado contribui para a redução de estresse, melhora da atenção e maior engajamento nas atividades escolares.

O prognóstico do TEA nível 3 depende do conjunto de intervenções aplicadas de forma contínua e sistemática. Demo (2025) afirma que, apesar de não haver cura, a combinação de suporte familiar, estratégias pedagógicas adaptadas, terapias especializadas e acompanhamento médico adequado aumenta significativamente a autonomia, a participação social e a qualidade de vida do aluno. Cada avanço, ainda que pequeno, representa um passo importante na construção de habilidades funcionais e na promoção da inclusão plena.

É essencial que toda a intervenção seja pensada de maneira interdisciplinar, integrando educação, saúde e família. Cabral et al. (2024) e Demo (2025) enfatizam que a colaboração entre

profissionais permite criar um plano de ação individualizado, capaz de contemplar comunicação, comportamento, habilidades do dia a dia, aprendizagem e socioemocional. Este modelo integrado é a base para transformar o processo educativo em uma experiência significativa, respeitosa e inclusiva para estudantes com TEA nível 3, garantindo que eles participem plenamente da vida escolar e social.

2.3. ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM A PARTICIPAÇÃO ATIVA DE ESTUDANTES COM TEA NÍVEL 3

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 demandam adaptações pedagógicas especializadas para garantir sua participação efetiva na escola regular. A comunicação restrita e os comportamentos inflexíveis característicos desse nível exigem estratégias estruturadas que priorizem a previsibilidade e o suporte visual. Conforme Ferreiro e Teberosky (1979), a psicogênese da língua escrita evidencia a necessidade de sequenciar a aprendizagem de forma que o estudante compreenda cada etapa do processo, utilizando recursos concretos e experiências sensoriais que fortaleçam a aquisição da linguagem e a alfabetização inicial.

O papel do neuropsicopedagogo é central na adaptação curricular e no acompanhamento do aluno com TEA nível 3. Ferreira e Silva (2021) destacam que o trabalho desse profissional deve integrar avaliação contínua, planejamento de intervenções individualizadas e suporte ético e técnico aos professores. Isso inclui a identificação de pontos fortes do estudante, interesses específicos e estratégias de reforço positivo, permitindo que o aluno participe de atividades acadêmicas de maneira progressiva e significativa.

A alfabetização de estudantes com autismo severo pode se beneficiar de currículos adaptados, que considerem a aquisição de português como segunda língua por meio de métodos contextualizados e interativos. Freire (1998) aponta que abordagens que conectam a aprendizagem a experiências concretas do cotidiano favorecem a compreensão e retenção do conhecimento, minimizando frustrações e promovendo engajamento ativo, mesmo em alunos com comunicação verbal limitada.

O uso de tecnologias assistivas, como ferramentas de eye tracking, softwares educativos e aplicativos de leitura e escrita, permite monitorar padrões de atenção e interesse, além de oferecer caminhos alternativos de interação com o conteúdo escolar. Franco, Lima, Silva e Filho (2021) demonstram que recursos digitais podem ampliar a participação de estudantes com TEA nível 3, tornando a aprendizagem mais acessível e personalizada, respeitando os hiperfocos e interesses restritos típicos dessa população.

A abordagem sociointeracionista, proposta por Goldfeld (2002), reforça a importância de considerar o desenvolvimento cognitivo e linguístico como um processo mediado socialmente.

Estudantes com TEA nível 3 necessitam de interações estruturadas, com suporte contínuo, para que habilidades de comunicação e socialização possam ser gradualmente desenvolvidas. Atividades em pares ou pequenos grupos, supervisionadas por educadores capacitados, promovem engajamento e favorecem o aprendizado colaborativo.

A presença de profissionais especializados, como psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para a criação de estratégias de ensino inclusivas e seguras. Ischkanian e colaboradores (2025) destacam que o acompanhamento interdisciplinar permite planejar intervenções individualizadas, observar progressos, ajustar metodologias e fortalecer a autonomia do aluno em diferentes contextos, evitando sobrecarga e estresse decorrentes da rotina escolar.

Adaptações físicas e sensoriais no ambiente escolar também são determinantes para a participação ativa. Salas de recursos multifuncionais, cantos de calma, iluminação controlada e redução de estímulos sonoros e visuais excessivos contribuem para que o estudante se sinta seguro e consiga manter a atenção. Karnopp (2004; 2005) reforça que a organização do espaço deve dialogar com as necessidades específicas do aluno, promovendo inclusão e acessibilidade, especialmente em atividades que envolvam comunicação e interação social.

A promoção da empatia e da inteligência emocional no contexto escolar é outra estratégia fundamental. Ischkanian e Carvalho (2025) destacam que acolher professores e alunos, utilizando práticas pedagógicas sensíveis às demandas emocionais, contribui para a regulação do comportamento e para a redução de crises, favorecendo um ambiente de aprendizagem seguro e previsível para estudantes com TEA nível 3. Neste contexto Ischkanian e Carvalho (2025), Demo (2025) destacam um leque de adaptações para TEA nível 3.

Utilização de recursos visuais, como pictogramas, cartões de rotina e quadros de tarefas, para facilitar a compreensão das atividades e da rotina escolar.

Estabelecimento de rotinas previsíveis e estruturadas, com horários claros e sequências de atividades consistentes, para reduzir ansiedade e promover segurança.

Divisão de tarefas complexas em etapas menores e objetivas, permitindo que o estudante execute atividades de forma gradual e com sucesso.

Uso de suportes tecnológicos, como tablets, softwares educativos e aplicativos de comunicação alternativa, para ampliar a interação e aprendizagem.

Criação de cantos de calma ou áreas de autorregulação, onde o aluno possa se retirar quando sentir sobrecarga sensorial ou emocional.

Planejamento de atividades multissensoriais, envolvendo manipulação de objetos, experiências táteis, auditivas e visuais, para facilitar a compreensão e engajamento.

Aplicação de reforço positivo, recompensas e elogios imediatos, para incentivar comportamentos adequados e participação ativa.

Adaptação da linguagem utilizada pelos professores, com frases curtas, objetivas e acompanhadas de gestos ou recursos visuais.

Integração de interesses restritos do aluno nas atividades pedagógicas, transformando hiperfocos em ferramentas de aprendizagem.

Trabalho em pequenos grupos ou em duplas, promovendo interações sociais estruturadas e supervisionadas.

Flexibilização do tempo de realização das atividades, respeitando o ritmo individual do aluno e evitando frustrações.

Capacitação e orientação dos professores sobre estratégias específicas para lidar com comportamentos repetitivos e crises de ansiedade.

Uso de instruções passo a passo e demonstrações práticas antes de pedir que o aluno execute uma tarefa.

Implementação de sinais ou códigos visuais para indicar mudanças de atividades ou transições ao longo do dia.

Acompanhamento interdisciplinar contínuo, envolvendo psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para planejamento e avaliação das intervenções.

Promoção de atividades de socialização guiadas, como jogos dirigidos ou tarefas colaborativas, para desenvolver habilidades sociais de forma segura.

Redução de estímulos ambientais desnecessários, como ruídos excessivos, iluminação intensa ou movimentação constante, para favorecer atenção e foco.

Uso de material concreto e manipulável, como blocos, figuras e objetos do cotidiano, para facilitar a compreensão de conceitos abstratos.

Registro visual de metas e conquistas, permitindo que o aluno perceba seu progresso e se sinta motivado a participar ativamente.

Estabelecimento de comunicação regular com a família, para alinhar estratégias, reforços e adaptações utilizadas na escola e em casa.

A alfabetização inclusiva deve considerar diferentes estilos de aprendizagem e incorporar metodologias multissensoriais. Ischkanian, Cabral e colaboradores (2025) enfatizam a relevância de combinar construtivismo, aprendizagem significativa e experiências práticas para estimular a leitura, escrita e desenvolvimento cognitivo. Atividades que envolvam manipulação de materiais, jogos educativos e estímulos visuais facilitam a compreensão e a participação ativa, respeitando o ritmo e o nível de compreensão do aluno.

A parceria entre família e escola é essencial para consolidar as aprendizagens e ampliar a participação do estudante. Ischkanian e colaboradores (2025) ressaltam que o engajamento familiar permite replicar estratégias de ensino e reforço positivo no ambiente doméstico,

promovendo continuidade do aprendizado e fortalecimento de habilidades adaptativas. Essa colaboração é crucial para garantir que os alunos com TEA nível 3 possam generalizar competências adquiridas para diferentes contextos de vida.

A avaliação contínua e flexível das estratégias pedagógicas é necessária para ajustar intervenções conforme a evolução do aluno. Karnopp (2002) recomenda monitoramento constante do progresso, com adaptações de materiais, atividades e recursos conforme os resultados observados. Isso assegura que o estudante permaneça engajado, reduz frustrações e aumenta a eficácia das intervenções pedagógicas inclusivas.

A construção de práticas pedagógicas centradas no estudante com TEA nível 3 exige integração de conhecimentos teóricos e práticos. Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreira e Silva (2021), Freire (1998) e Ischkanian et al. (2025) convergem na ideia de que intervenções individualizadas, uso de tecnologias assistivas, estratégias multissensoriais, organização ambiental e acompanhamento interdisciplinar são determinantes para promover a participação ativa, o desenvolvimento acadêmico e a inclusão social desses estudantes. Cada adaptação planejada e aplicada de forma consistente contribui para que alunos com autismo severo vivenciem uma educação efetivamente inclusiva.

2.4. A IMPORTÂNCIA DE AJUSTES ESTRUTURAIS E AMBIENTES SENSORIALMENTE ORGANIZADOS

A organização do ambiente escolar é um fator essencial para o sucesso educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nível 3, pois estes alunos apresentam alta sensibilidade a estímulos sensoriais e necessitam de estruturas que favoreçam a previsibilidade e a segurança (Karnopp e Klein, 2005). A adaptação do espaço físico, incluindo a disposição dos móveis, a delimitação de áreas de atividade e a redução de ruídos e estímulos visuais excessivos, contribui para minimizar a sobrecarga sensorial e possibilitar a concentração nas tarefas propostas.

Karnopp (2002) destaca que a construção de diálogos efetivos entre a língua de sinais e a língua portuguesa em contextos educativos especiais evidencia a importância de ambientes adaptados, que considerem não apenas o acesso à informação, mas também a adequação sensorial e comunicativa para alunos com necessidades complexas. Esse enfoque reforça que os ajustes estruturais devem priorizar a comunicação visual clara, a sinalização de rotinas e o uso de recursos multimodais. Promove a participação ativa dos estudantes, facilita a compreensão de conteúdos e reduz barreiras à aprendizagem, contribuindo para um ambiente inclusivo, seguro e estimulante, no qual cada aluno possa desenvolver suas habilidades de forma plena.

Tabela 2: Atividades pedagógicas de ajuste estrutural para estudantes com TEA nível 3.

Atividade	Ajuste Estrutural / Ambiente Sensorial	Objetivo	Metodologia Empregada
Estação de leitura com suporte visual	Espaço silencioso, iluminação controlada, poltronas confortáveis	Desenvolver habilidades de compreensão de texto e atenção	Uso de livros com imagens e pictogramas; leitura compartilhada com acompanhamento individual
Rotina visual diária	Quadros visuais com sequência de tarefas	Reduzir ansiedade e aumentar previsibilidade	Explicação passo a passo com figuras e cores, revisão constante da rotina
Área de relaxamento sensorial	Tapetes macios, fones de ouvido, iluminação suave	Promover autorregulação emocional	Momentos programados de descanso; exercícios de respiração guiada
Jogos de encaixe e blocos	Mesas organizadas, materiais acessíveis	Estimular coordenação motora fina e foco	Atividades individuais com acompanhamento; reforço positivo imediato
Comunicação alternativa com cartões	Cartões de figuras e palavras	Facilitar comunicação e expressão de necessidades	Uso diário para indicar desejos, sentimentos ou pedidos; reforço verbal do professor
Música e ritmo	Sala com isolamento acústico parcial	Desenvolver percepção auditiva e habilidades sociais	Atividades de bater palmas, instrumentos simples, acompanhamento de canções curtas
Pintura com texturas	Materiais variados, proteção do espaço	Estimular criatividade e integração sensorial	Uso de pincéis, esponjas e massas; observação das preferências táteis do aluno
Atividade de contagem tátil	Objetos grandes e coloridos	Aprimorar conceitos matemáticos básicos	Contagem manipulativa, toque e agrupamento de objetos; reforço visual e verbal
Caminhos sensoriais	Tapetes, cones e texturas	Trabalhar coordenação motora e percepção corporal	Percursos guiados, incentivo ao equilíbrio e movimentos planejados
Jogos de memória visual	Cartões com figuras claras	Desenvolver atenção e memória de trabalho	Pareamento de imagens; reforço positivo e repetição estruturada
Escrita com suporte	Lousa individual, pautas visuais	Melhorar coordenação motora e habilidades de escrita	Traçar letras com modelos visuais; acompanhamento individual

Canto de relaxamento auditivo	Fones, música suave	Autorregulação emocional e foco	Sessões curtas de escuta ativa; exercícios de respiração guiada
Atividades de sequência lógica	Sequências de figuras e cartões	Desenvolver raciocínio e organização	Ordenar imagens ou objetos seguindo lógica ou rotina diária
Jogos de causa e efeito	Brinquedos interativos, botões grandes	Estimular compreensão de ação e reação	Manipulação individual, observação e reforço positivo
Brincadeiras de imitação	Espaço delimitado e seguro	Desenvolver habilidades sociais e atenção	Professor demonstra ações simples; aluno imita e recebe reforço positivo
História social com figuras	Livros ilustrados e pictogramas	Ensinar normas sociais e resolução de conflitos	Apresentação de situações e escolhas; discussão guiada pelo professor
Atividade de vestir bonecos	Bonecos, roupas de diferentes texturas	Treinar habilidades de vida diária e coordenação	Demonstração passo a passo; prática guiada e repetição
Laboratório sensorial de cheiros	Frascos com aromas diversos	Estimular percepção olfativa e atenção	Identificação de aromas; associação com cores ou imagens
Jogo de associação de cores	Cartões e objetos coloridos	Desenvolver discriminação visual e categorização	Agrupar cores similares; reforço verbal e visual constante
Culinária simples	Espaço organizado e utensílios adaptados	Trabalhar planejamento, rotina e habilidades práticas	Preparação de receitas simples com supervisão; uso de cronograma visual

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, 2025.

Kleiman (1989) aborda a relação entre texto e leitor, enfatizando que a compreensão da leitura depende da capacidade do estudante de processar informações de forma organizada e progressiva. Para estudantes com TEA nível 3, a apresentação estruturada de conteúdos e o controle do fluxo de informações permitem que a aprendizagem seja mais efetiva, reduzindo ansiedade e frustrações decorrentes de estímulos desordenados.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, explorada por Leite (2021) e Lima (2014), reforça que o desenvolvimento cognitivo e social está intrinsecamente ligado ao contexto e às interações com o ambiente. Em ambientes sensorialmente organizados, os estudantes podem participar mais ativamente das atividades escolares, porque encontram suporte visual, auditivo e tátil que facilita a compreensão das tarefas e promove engajamento.

Lopes (1996) ressalta que a aprendizagem é um processo social, em que a interação entre alunos e professores deve ser mediada por recursos adequados. No caso de alunos com TEA nível 3, isso implica não apenas estratégias pedagógicas individualizadas, mas também ajustes estruturais que promovam previsibilidade, reduzam estresse e criem condições para que a participação ativa ocorra de maneira consistente.

A criação de cantos de aprendizagem, áreas de descanso e estações de atividade estruturadas contribui para que o aluno com TEA possa alternar entre momentos de estimulação e de regulação sensorial, promovendo autonomia dentro do espaço escolar (Karnopp e Klein, 2005). A clareza na sinalização de tarefas e o uso de suportes visuais e táteis permitem que os estudantes compreendam melhor as expectativas e se sintam mais seguros para interagir com colegas e professores.

A organização sensorial do ambiente influencia diretamente o comportamento e a aprendizagem (Kleiman, 1989). Ambientes com excesso de estímulos podem desencadear estereotipias ou crises de ansiedade, enquanto ambientes planejados com iluminação adequada, controle de ruído e espaços delimitados favorecem respostas comportamentais mais adequadas e aprendizado mais significativo.

Os ajustes estruturais também têm impacto na autonomia e independência do aluno, pois promovem condições para que ele realize atividades de forma mais independente, reduzindo a necessidade de intervenção constante do professor ou cuidador (Leite, 2021). A previsibilidade proporcionada por ambientes bem estruturados permite que o aluno se antecipe às rotinas, compreenda tarefas complexas e diminua a frustração associada às mudanças inesperadas.

A integração de tecnologias educacionais nesses ambientes, como suportes visuais digitais e softwares de comunicação alternativa, é potencializada quando os espaços são planejados com base em princípios de organização sensorial. Isso facilita que os recursos tecnológicos sejam usados de forma eficiente e alinhada às necessidades individuais do aluno (Lima, 2014).

A implementação de rotinas visuais claras e cronogramas estruturados em sala de aula reforça a aprendizagem e reduz comportamentos desafiadores, permitindo que os estudantes com TEA nível 3 participem de forma mais ativa nas atividades pedagógicas (Karnopp, 2002). O apoio do professor, aliado a um ambiente sensorialmente adaptado, promove inclusão e engajamento real do aluno no processo educacional.

A colaboração entre professores, terapeutas e familiares é facilitada quando o ambiente escolar é pensado de forma integrada, considerando os aspectos sensoriais e estruturais (Lopes, 1996). Essa abordagem interdisciplinar fortalece a participação do aluno, garantindo que as adaptações sejam consistentes e que cada intervenção pedagógica seja potencializada pelo ambiente.

A criação de ambientes escolares sensorialmente organizados e com ajustes estruturais específicos é essencial para favorecer a participação ativa de estudantes com TEA nível 3, também conhecidos como autismo severo. Esses alunos apresentam desafios significativos na comunicação, interação social, regulação emocional e habilidades para o dia a dia, tornando-se imprescindível que os espaços educativos sejam cuidadosamente planejados para atender às suas necessidades individuais. O planejamento deve considerar a redução de estímulos excessivos, o uso de iluminação adequada, a organização de materiais de forma acessível e a criação de áreas de descanso sensorial, promovendo um ambiente previsível e seguro que minimize ansiedades e crises comportamentais, permitindo que os alunos se concentrem nas atividades propostas (Karnopp, 2002; Karnopp & Klein, 2005).

O planejamento estrutural deve incorporar recursos visuais claros, rotinas explícitas e materiais didáticos adaptados, garantindo que os estudantes compreendam o que se espera deles e possam participar das atividades de forma ativa. Kleiman (1989) destaca a importância de considerar os aspectos cognitivos da leitura e do processamento de informações, enfatizando que materiais organizados visualmente e progressivamente apresentados facilitam a aprendizagem para alunos que apresentam dificuldades de atenção, memória e discriminação sensorial.

Leite (2021) e Lima (2014) reforçam a relevância da teoria histórico-cultural de Vygotsky, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o ambiente escolar proporciona mediação social, interação significativa e suporte contínuo, permitindo que o estudante com TEA nível 3 seja gradualmente integrado às atividades do cotidiano escolar. Essa abordagem enfatiza que, mesmo diante das limitações severas, a participação ativa é possível quando o ambiente oferece suporte individualizado, materiais adaptados e estratégias pedagógicas que considerem os interesses e necessidades do aluno.

Lopes (1996) aponta ainda que a natureza social e educacional do processo de ensino-aprendizagem exige que os professores criem contextos estruturados que promovam o engajamento e a autonomia, mesmo em níveis de complexidade elevados. Isso inclui a organização de espaços físicos que delimitem claramente diferentes áreas de atividade, o uso de sinais visuais e auditivos consistentes, a implementação de percursos sensoriais que auxiliem na coordenação motora e na autorregulação emocional, além da adaptação dos materiais pedagógicos para que sejam acessíveis e motivadores.

A utilização de áreas de aprendizagem diferenciadas, como cantos de leitura silenciosa, estações de atividades manipulativas, laboratórios sensoriais e espaços de relaxamento, permite que o aluno com TEA nível 3 escolha ou seja guiado para a atividade mais adequada ao seu estado emocional e capacidade de atenção naquele momento, promovendo autonomia e engajamento. Ao estruturar o ambiente dessa forma, os educadores possibilitam que o aluno experimente diferentes

formas de interação, aprendizagem e exploração do conhecimento, respeitando seu ritmo e suas limitações.

A implementação de suportes visuais consistentes, como rotinas ilustradas, pictogramas e sinais de comunicação alternativa, que tornam as expectativas claras e reduzem a ansiedade decorrente da imprevisibilidade. Estes recursos, aliados à orientação individualizada dos professores e terapeutas, favorecem a compreensão das atividades, promovem maior independência e fortalecem a autoconfiança do estudante.

O planejamento ambiental também deve considerar estímulos sensoriais adaptados, como iluminação controlada, isolamento parcial de ruídos, texturas diferenciadas para atividades táteis e áreas de relaxamento com materiais que promovam conforto e segurança. Esses ajustes permitem que os alunos regulem suas respostas sensoriais e mantenham foco nas atividades propostas, evitando sobrecarga e crises emocionais.

O trabalho em equipe multidisciplinar é outro aspecto crucial na organização desses espaços, envolvendo professores, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Cada profissional contribui para que o ambiente seja planejado de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, oferecendo estratégias de ensino, suporte emocional, intervenções terapêuticas e acompanhamento constante, o que garante que a participação ativa seja possível de maneira consistente e segura (Leite, 2021; Lima, 2014).

O planejamento das atividades pedagógicas dentro desses ambientes deve priorizar experiências multissensoriais, aprendizagem significativa, jogos estruturados e atividades de rotina, sempre respeitando o nível de autonomia do estudante. Isso permite que o aluno desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de competências básicas para a vida diária, como higiene, alimentação e vestimenta, promovendo inclusão efetiva no contexto escolar.

Adicionalmente, a adaptação do mobiliário, a disposição de materiais de aprendizagem e a sinalização clara de espaços contribuem para a organização do ambiente e para a redução da sobrecarga sensorial. Essas estratégias estruturais favorecem o engajamento do aluno e sua capacidade de responder a comandos, instruções e tarefas, fortalecendo seu protagonismo no processo educativo.

A criação de ambientes sensorialmente organizados também permite intervenções individualizadas, como sessões de leitura, atividades de psicomotricidade, exploração de materiais táteis e estímulos visuais graduais, garantindo que o aluno com TEA nível 3 possa desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, respeitando seu ritmo e suas preferências sensoriais (Kleiman, 1989; Karnopp, 2002).

A integração dessas estratégias promove a construção de um espaço inclusivo, seguro e estimulante, no qual o aluno com TEA nível 3 é incentivado a participar ativamente das atividades escolares, interagir com colegas e professores, e desenvolver competências acadêmicas e

socioemocionais essenciais para sua vida presente e futura, consolidando, a importância de ajustes estruturais e ambientes sensorialmente organizados no processo de ensino-aprendizagem.

2.5. O IMPACTO DA INTEGRAÇÃO DE ESTRATÉGIAS TERAPÊUTICAS E PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM

A integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 tem um impacto profundo no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem acadêmica. Crianças nesse nível apresentam desafios significativos em comunicação, interação social e regulação emocional, exigindo um planejamento detalhado e individualizado que combine abordagens terapêuticas com práticas pedagógicas estruturadas. Ischkanian e Ischkanian (2024) destacam que, mesmo em casos complexos, intervenções sistemáticas podem reduzir sintomas de hiperatividade e déficit de atenção, permitindo que os alunos se envolvam mais ativamente nas tarefas escolares e nas interações sociais.

O acompanhamento contínuo de profissionais especializados, como psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, fonoaudiólogos e psicólogos, é essencial para garantir que o aluno receba suporte adequado em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Segundo Ischkanian et al. (2025), esse acompanhamento interdisciplinar permite a criação de planos personalizados, ajustando tanto o currículo quanto as estratégias de ensino às necessidades individuais, promovendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

A preparação do ambiente escolar também desempenha papel crucial na aprendizagem e na regulação emocional. Ischkanian e Ischkanian (2025) reforçam que ambientes sensorialmente organizados e estruturados ajudam a reduzir sobrecarga sensorial, promovendo conforto, previsibilidade e segurança. A disposição de materiais didáticos, a delimitação de espaços de atividade e a implementação de rotinas visuais contribuem para que a criança compreenda expectativas e participe de forma ativa nas tarefas.

Estratégias pedagógicas multissensoriais são fundamentais para estimular a aprendizagem significativa. Atividades que envolvam diferentes canais sensoriais, como manipulação de objetos, recursos visuais e atividades auditivas, ajudam crianças com TEA nível 3 a consolidar conhecimentos de forma mais eficaz. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que a utilização de metodologias construtivistas, aprendizagem experiencial e atividades graduadas favorece o engajamento e a internalização de conceitos, mesmo diante de dificuldades severas de atenção e memória.

Tabela 3: Atividades voltadas à integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas para alunos com TEA nível 3.

Atividade	Objetivos	Impactos Positivos
Sessões de psicomotricidade	Desenvolver coordenação motora e percepção corporal	Melhora o controle de movimentos, reduz estereotipias e favorece participação em atividades escolares
Treino de comunicação alternativa (PECS ou tablet)	Facilitar expressão de necessidades e sentimentos	Reduz frustração, aumenta autonomia e melhora interação social
Jogos de imitação e role-playing	Estimular habilidades sociais e empatia	Amplia a capacidade de interação, cooperação e compreensão de regras sociais
Atividades multissensoriais (texturas, cores, sons)	Engajar diferentes canais sensoriais para aprendizagem	Aumenta atenção, compreensão e retenção de conteúdo
Rotinas visuais e cronogramas	Proporcionar previsibilidade e organização	Reduz ansiedade, melhora adaptação às mudanças e reforça independência
Sessões de relaxamento e respiração guiada	Desenvolver autorregulação emocional	Diminui crises e estresse, melhora foco e tolerância a frustrações
Jogos de atenção e memória	Estimular funções executivas	Melhora concentração, planejamento e resolução de problemas
Atividades de autocuidado no ambiente escolar	Desenvolver autonomia em higiene e alimentação	Promove independência e autoestima, reduz dependência de cuidadores
Leitura compartilhada com recursos táteis	Desenvolver alfabetização e linguagem	Facilita compreensão, aumenta interesse e reforça consciência fonológica
Expressão artística (pintura, argila, música)	Estimular criatividade e comunicação não verbal	Reduz ansiedade, promove autoconfiança e expressão de sentimentos
Treino de habilidades de vida diária	Preparar para autonomia futura	Desenvolve independência, segurança e autoeficácia
Uso de softwares educativos adaptados	Reforçar conteúdos curriculares	Melhora engajamento, aprendizagem personalizada e motivação
Jogos cooperativos e estruturados	Estimular trabalho em grupo	Melhora socialização, cooperação e respeito a regras
Sessões de fonoaudiologia integradas à sala	Desenvolver comunicação verbal e não verbal	Amplia vocabulário, compreensão de linguagem e interação social
Atividades de percepção visual e espacial	Desenvolver habilidades cognitivas e atenção	Favorece compreensão de conceitos matemáticos e organização espacial

Acompanhamento psicopedagógico individualizado	Identificar dificuldades e propor estratégias	Garante progressão acadêmica, ajustes curriculares e suporte emocional
Treino de autorregulação comportamental	Reduzir comportamentos desafiadores	Diminui agressividade, melhora adaptação e aumenta participação escolar
Oficinas de habilidades sociais	Trabalhar comunicação, empatia e cooperação	Amplia capacidade de relacionamento, resolução de conflitos e inclusão
Atividades estruturadas de rotina diária	Criar consistência e previsibilidade	Reduz ansiedade, aumenta participação e facilita aprendizagem
Avaliação contínua com feedback positivo	Monitorar evolução e reforçar conquistas	Fortalece autoestima, engajamento e motivação para novas aprendizagens

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, 2025.

A alfabetização de alunos com TEA nível 3 deve ser adaptada para contemplar suas particularidades cognitivas e sensoriais. De acordo com Ischkanian et al. (2025), softwares educativos, aplicativos interativos e recursos de leitura e escrita adaptados oferecem oportunidades de aprendizagem diferenciadas, possibilitando que cada aluno progrida no seu próprio ritmo. Essas tecnologias permitem o reforço positivo, aumentam a motivação e promovem maior autonomia no processo de alfabetização.

O desenvolvimento socioemocional é igualmente impactado pela integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas. Ischkanian e Carvalho (2025) ressaltam que acolher professores e alunos com empatia e inteligência emocional cria um ambiente de confiança, reduz ansiedade e melhora a disposição para aprendizagem. A construção de vínculos seguros entre educadores e alunos é um fator determinante para a participação ativa e o progresso acadêmico de crianças com TEA nível 3.

A parceria entre escola e família constitui outro pilar fundamental. Ischkanian et al. (2025) destacam que estratégias transformadoras de ensino, aliadas à participação familiar, fortalecem a consistência das rotinas e reforçam habilidades socioemocionais e acadêmicas. A comunicação constante entre educadores e responsáveis permite ajustes contínuos, adaptações e intervenções precoces, evitando retrocessos e promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

A gestão de crises e a regulação emocional também são beneficiadas por essa integração. Ischkanian et al. (2025) afirmam que intervenções estruturadas, como sessões de psicomotricidade, exercícios de autorregulação e atividades sensoriais graduais, ajudam as crianças a lidar com frustrações, reduzir comportamentos desafiadores e aumentar a tolerância a mudanças na rotina escolar.

A adaptação curricular é outro aspecto essencial para a aprendizagem efetiva. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que a individualização do currículo, com objetivos claros, metas realistas e materiais adaptados, permite que cada aluno atinja seu potencial máximo. Esse ajuste pedagógico facilita a aquisição de competências acadêmicas básicas e complexas, respeitando o ritmo e a capacidade de cada criança.

O uso de atividades estruturadas e repetitivas é recomendado para promover previsibilidade e segurança, fatores críticos para crianças com TEA nível 3. Ischkanian et al. (2025) indicam que a repetição planejada, aliada a reforço positivo, contribui para a consolidação de habilidades cognitivas e socioemocionais, promovendo maior autonomia e engajamento nas tarefas.

A integração de recursos terapêuticos no cotidiano escolar permite ainda o desenvolvimento de habilidades de vida diária. Atividades como alimentação, higiene, organização de materiais e cuidados pessoais podem ser incorporadas ao ambiente escolar, proporcionando aprendizado prático e reforço constante das competências essenciais para a independência (Ischkanian et al., 2025).

A abordagem neuropsicopedagógica possibilita uma compreensão mais ampla dos mecanismos de aprendizagem de cada criança. Ischkanian et al. (2025) ressaltam que o conhecimento das teorias de aprendizagem e das neurociências permite aos educadores desenvolver estratégias eficazes, alinhadas aos perfis sensoriais, cognitivos e emocionais dos alunos, tornando a intervenção mais assertiva e transformadora.

O uso de tecnologias assistivas, recursos interativos e metodologias de letramento adaptadas oferece suporte adicional à aprendizagem, promovendo autonomia, motivação e engajamento. Ischkanian et al. (2025) destacam que essas ferramentas facilitam o acesso ao conteúdo curricular e à participação ativa em atividades colaborativas, mesmo para alunos com limitações severas.

A integração de estratégias terapêuticas e pedagógicas proporciona um impacto significativo no desenvolvimento global de crianças com TEA nível 3, favorecendo tanto a aprendizagem acadêmica quanto o desenvolvimento socioemocional (Ischkanian et al., 2025). Essa abordagem multidisciplinar, pautada na empatia, individualização e planejamento estruturado, cria condições para que os alunos se tornem mais autônomos, confiantes e socialmente engajados, consolidando sua inclusão efetiva no contexto escolar.

2.6. O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO SUPORTE FAMILIAR NA PROMOÇÃO DE INCLUSÃO PLENA

A formação docente desempenha um papel central na promoção da inclusão plena de estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) nível 3. Professores capacitados não apenas conhecem estratégias pedagógicas adaptadas, mas também compreendem a importância de ajustes estruturais e sensoriais que favorecem a participação ativa e a aprendizagem significativa. Malta et al. (2024) destacam que a incorporação de metodologias ativas e tecnologias educacionais fortalece competências socioemocionais, sendo essencial que os docentes estejam aptos a implementar essas ferramentas de forma intencional, respeitando as particularidades de cada aluno.

A consciência sobre as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes é outro aspecto fundamental da formação docente. Segundo Maslow (1998), a satisfação das necessidades básicas e emocionais é pré-requisito para que qualquer processo de aprendizagem ocorra de forma efetiva. Para alunos com TEA nível 3, a segurança, previsibilidade e suporte constante constituem a base para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional, sendo responsabilidade do docente reconhecer e atuar sobre essas necessidades.

O conhecimento sobre o funcionamento cerebral e a percepção sensorial também é indispensável. Moraes (2009) enfatiza que a compreensão dos sentidos e das emoções auxilia o educador a planejar atividades que considerem a hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial característica de muitos alunos com TEA, permitindo a criação de ambientes ajustados que diminuam sobrecargas e favoreçam a concentração.

A formação docente deve contemplar práticas de alfabetização adaptadas, considerando as limitações cognitivas e comunicacionais dos estudantes. Morais, Albuquerque e Leal (2005) argumentam que a apropriação do sistema de escrita alfabética exige estratégias individualizadas, como o uso de suportes visuais, sequências simplificadas e acompanhamento constante, permitindo que alunos com TEA participem efetivamente do processo de letramento.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky oferece embasamento teórico sólido para a intervenção educacional inclusiva. Oliveira e Gomes (2020) indicam que a escolarização inclusiva depende do reconhecimento das potencialidades individuais e do papel mediador do professor, que deve criar experiências de aprendizagem socialmente interativas, promovendo tanto a aquisição de conhecimentos quanto o desenvolvimento socioemocional.

O suporte familiar é igualmente crucial para a inclusão plena. Pais e responsáveis exercem influência direta sobre a continuidade das estratégias pedagógicas aplicadas em sala de aula, reforçando rotinas, habilidades de autocuidado e estratégias de comunicação. O envolvimento familiar consistente fortalece a coesão entre ambiente escolar e doméstico, gerando segurança e previsibilidade para o aluno.

A neuropsicopedagogia fornece subsídios importantes para o trabalho conjunto entre escola e família. Oliveira e Santos (2020) destacam que a intervenção integrada, que considera aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais, contribui para a prevenção de dificuldades

futuras e para a maximização do potencial de aprendizagem dos alunos, promovendo uma trajetória educativa mais satisfatória e inclusiva.

Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) reforçam que a integração entre psicopedagogia e educação escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de avaliação, planejamento e intervenção, no qual professores, terapeutas e familiares trabalham em sinergia. A formação docente, portanto, não se limita ao conhecimento teórico, mas envolve o desenvolvimento de competências práticas para mediar essa rede de apoio.

A compreensão cultural e social dos estudantes também é relevante para a inclusão. Perlin (2004) argumenta que reconhecer a diversidade cultural, incluindo a comunidade surda e outras minorias, amplia a sensibilidade do docente e a capacidade de adaptar práticas pedagógicas, promovendo respeito, empatia e equidade no ambiente escolar.

A educação socioemocional é outro componente essencial da inclusão. Rezende et al. (2024) afirmam que o desenvolvimento de habilidades como autorregulação, empatia, resiliência e cooperação está diretamente relacionado à aprendizagem efetiva. Professores capacitados em estratégias socioemocionais conseguem criar ambientes mais acolhedores, reduzir conflitos e estimular a participação ativa de todos os alunos.

A formação docente também deve incluir a capacitação para lidar com indisciplina e comportamentos desafiadores, comuns em alunos com TEA nível 3. Sá e Lima (2025) enfatizam que estratégias de manejo comportamental baseadas em reforço positivo e planejamento antecipado são eficazes para reduzir crises, melhorar a interação social e favorecer o progresso acadêmico.

O planejamento pedagógico adaptado é uma prática que exige reflexão constante sobre os objetivos de aprendizagem e os métodos de ensino. Malta et al. (2024) destacam que a combinação de metodologias ativas, tecnologia e ajustes ambientais permite que estudantes com TEA acessem conteúdos de forma significativa, promovendo a autonomia e a confiança necessárias para sua inclusão plena.

O desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional do docente é igualmente importante. Maslow (1998) e Moraes (2009) indicam que professores que compreendem as emoções e necessidades individuais dos alunos conseguem estabelecer vínculos de confiança, facilitando a aprendizagem e fortalecendo a motivação intrínseca.

A comunicação entre escola e família deve ser contínua e estruturada, com reuniões regulares, troca de informações sobre progresso e dificuldades, e planejamento conjunto de intervenções. Oliveira e Gomes (2020) enfatizam que essa parceria fortalece a consistência das estratégias aplicadas e maximiza os resultados educacionais.

O trabalho interdisciplinar envolvendo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, aliado à atuação docente, amplia significativamente as

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) reforçam que a inclusão plena só é viável quando há colaboração efetiva entre todos os atores envolvidos.

A formação docente contínua e o suporte familiar conjunto não apenas promovem a inclusão de estudantes com TEA nível 3, mas também fortalecem uma cultura escolar mais acolhedora, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos. Sá e Lima (2025) e Rezende et al. (2024) ressaltam que essa abordagem integrada cria um ambiente propício para aprendizagem, interação social e construção de competências essenciais à vida adulta.

2.7. INTEGRAÇÃO DE ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS INDIVIDUALIZADAS

A integração de adaptações pedagógicas individualizadas no contexto educacional para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 é um processo que exige atenção à singularidade de cada estudante e às suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Salles (2017) enfatiza que a influência familiar é determinante para o sucesso das estratégias pedagógicas, visto que o suporte em casa potencializa o engajamento e a aprendizagem significativa dos alunos. Nesse sentido, a articulação entre família e escola se torna imprescindível para garantir uma educação inclusiva e efetiva.

A implementação de recursos pedagógicos adaptados, como instruções simplificadas, materiais visuais e atividades multissensoriais, permite que os alunos acessem o currículo de forma funcional. Santos e Silva (2021) destacam que a neuropsicopedagogia oferece subsídios para compreender os processos cognitivos e as dificuldades de aprendizagem, promovendo estratégias personalizadas que facilitam a compreensão e retenção de conteúdos complexos.

Seeger e Zucolotto (2018) defendem que a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é essencial para a inclusão educacional, pois reconhece o papel das interações sociais na aprendizagem. Para alunos com TEA nível 3, isso significa que atividades mediadas por professores e colegas podem ser planejadas para favorecer a aquisição de habilidades comunicativas e sociais, respeitando o ritmo individual do estudante.

A identificação precoce de déficits cognitivos ou intelectuais, segundo Silva e Cardoso (2020), é crucial para a definição de adaptações pedagógicas adequadas. Avaliações contínuas permitem ajustar estratégias de ensino e criar planos individualizados, prevenindo frustrações e promovendo avanços consistentes no desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Silveira (2011) aponta que a inclusão de variáveis contextuais nas intervenções parentais tem efeito direto na eficácia das adaptações escolares. Quando os professores alinham suas práticas pedagógicas às rotinas e expectativas da família, a criança percebe maior coerência entre

os ambientes educacional e doméstico, favorecendo estabilidade emocional e engajamento nas atividades.

O trabalho do neuropsicopedagogo, segundo Simão, Corrêa e Ferrandini (2020), consiste em intermediar a aplicação de estratégias individualizadas, fornecendo suporte técnico e metodológico aos professores, promovendo a inclusão e a aprendizagem significativa. Esse acompanhamento possibilita a personalização do ensino, respeitando os limites do aluno e potencializando suas habilidades cognitivas.

Sprenger (2008) enfatiza a importância da memória no processo de aprendizagem, sendo relevante considerar recursos que facilitem a retenção de informações, como mapas visuais, repetição espaçada e associação de conteúdos com experiências concretas. Para alunos com TEA nível 3, tais estratégias auxiliam a internalização de conceitos e promovem autonomia no aprendizado.

Tavares et al. (2019) destacam que a prática neuropsicopedagógica institucional envolve o planejamento de atividades que promovam inclusão, regulação emocional e engajamento ativo dos alunos. Essa abordagem integrada entre pedagogia e neurociência assegura que as estratégias aplicadas sejam cientificamente embasadas e adaptadas às necessidades individuais de cada estudante.

Volobuff (2020) salienta que o enfoque neuropsicopedagógico pode potencializar a aprendizagem de alunos com TDAH, apontando que práticas semelhantes podem ser adaptadas para estudantes com TEA nível 3, garantindo atenção às demandas sensoriais e cognitivas, prevenindo sobrecarga e favorecendo a participação ativa.

Demo (2025) destaca que a análise do comportamento aplicada, associada a atividades artísticas, estimula a neuroplasticidade cerebral, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento socioemocional. Em alunos com TEA nível 3, atividades de arteterapia podem reduzir ansiedade, melhorar a comunicação não verbal e favorecer a expressão emocional.

Demo, Ronque, Silva, Ischkanian et al. (2024) afirmam que a alfabetização inclusiva exige estratégias pedagógicas adaptadas que considerem os desafios de leitura, escrita e compreensão de alunos com deficiências cognitivas e sensoriais. O uso de recursos digitais, softwares educativos e aplicativos interativos proporciona múltiplos canais de aprendizado, atendendo às diferentes formas de processamento de informação.

Ischkanian, Cabral, Belchior, Silva, Ronque, Demo et al. (2024) ressaltam que a integração de adaptações pedagógicas deve considerar os transtornos associados, como dificuldades de atenção e regulação emocional, promovendo estratégias que combinem ensino estruturado, reforço positivo e apoio psicopedagógico. Esses elementos contribuem para aumentar a autonomia do aluno e reduzir comportamentos disruptivos.

Demo, Ischkanian, Cabral, Ferreira et al. (2024) argumentam que a aprendizagem significativa, inspirada em Paulo Freire, conecta conhecimentos prévios dos alunos às novas informações, favorecendo a construção de sentido e engajamento. Em TEA nível 3, essa abordagem permite que os conteúdos escolares sejam percebidos como relevantes, aumentando a motivação e participação ativa.

Demo, Ischkanian, Cabral et al. (2024) enfatizam a importância das práticas de arteterapia como instrumento pedagógico, permitindo que os alunos explorem a criatividade, expressem emoções e desenvolvam habilidades sociais em ambientes seguros e controlados. Essa integração entre terapia e educação fortalece o vínculo entre professores e estudantes, favorecendo inclusão e aprendizado.

Demo, Ischkanian, Cabral, Ischkanian, Venditte e Carvalho (2024) destacam que instrumentos de avaliação psicopedagógicos e neuropsicopedagógicos são essenciais para monitorar o progresso dos alunos e ajustar continuamente as adaptações pedagógicas. Essa prática garante que as intervenções sejam dinâmicas e efetivas, promovendo desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Vieira, Ischkanian, Cabral, Demo, Silva, Ischkanian e Carvalho (2024) evidenciam que recursos digitais e psicomotricidade integrada contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, fortalecendo o engajamento dos alunos em atividades escolares. A tecnologia, quando aplicada de forma estratégica, se torna ferramenta inclusiva que potencializa a participação ativa.

Belchior, Ischkanian, Cabral, Demo, Venditte, Ischkanian e Carvalho (2024) mostram, por meio de estudos de caso, que a intervenção neuropsicopedagógica personalizada promove resultados significativos no desempenho acadêmico e na regulação emocional de estudantes com TEA nível 3. Essa abordagem evidencia a importância de um acompanhamento contínuo, multidisciplinar e centrado na criança.

Ischkanian, Cabral, Demo, Carvalho, Ischkanian, Venditte e Drumond (2024) concluem que a arte, quando aliada a estratégias pedagógicas adaptadas, constitui um recurso pedagógico multifacetado de grande relevância, capaz de estimular simultaneamente a expressão emocional, o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais. Em contextos escolares, a prática artística oferece um espaço seguro e estruturado para que alunos com TEA nível 3 possam experimentar diferentes formas de comunicação, muitas vezes não verbais, favorecendo a externalização de sentimentos e pensamentos que seriam difíceis de expressar por meio da linguagem tradicional.

A integração da arte com métodos pedagógicos individualizados permite que os conteúdos curriculares sejam apresentados de maneira lúdica e sensorialmente acessível, tornando o aprendizado mais significativo e alinhado às capacidades e interesses do aluno.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

ALUNOS COM TEA NÍVEL 3

Nome:

Idade:

Turma/Classe

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista – Nível 3

_____

_____

_____

Profissionais envolvidos: Professor regente, psicopedagogo, neuropsicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, familiares.

_____

_____

_____

_____

_____

Anotações:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Objetivos Gerais

- Promover a participação ativa do aluno nas atividades escolares.
- Desenvolver habilidades socioemocionais, cognitivas e de comunicação funcional.
- Garantir autonomia em atividades de vida diária adaptadas ao ambiente escolar.
- Estimular interesses e hiperfocos do aluno como ferramenta de aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Desenvolver comunicação funcional por meio de recursos visuais, tecnologia assistiva e linguagem gestual.
- Reduzir comportamentos de ansiedade e desregulação emocional através de rotinas previsíveis e atividades sensoriais.
- Facilitar a aprendizagem de conteúdos acadêmicos utilizando métodos multissensoriais.
- Fortalecer vínculos sociais e cooperação com colegas e educadores.
- Integrar terapias e estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto escolar.

Adaptações Pedagógicas Individualizadas

O **uso de quadro de rotina visual** é fundamental para alunos com TEA nível 3, pois fornece previsibilidade e segurança no ambiente escolar. Esse recurso apresenta, de forma clara e sequencial, as atividades do dia, permitindo que o estudante compreenda o que acontecerá em cada momento. O quadro visual ajuda a reduzir a ansiedade e a frustração diante de transições ou mudanças de rotina, favorecendo a organização interna e a autorregulação comportamental.

O **uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa**, como PECS, tablets e cartões visuais, promove a comunicação funcional para estudantes com dificuldades de fala. Estes instrumentos permitem que o aluno expresse necessidades, opiniões ou sentimentos de maneira compreensível, favorecendo a interação social com professores e colegas. A comunicação aumentativa também auxilia na diminuição de comportamentos desafiadores que surgem quando o aluno não consegue ser entendido.

A **divisão de tarefas em etapas curtas** é uma estratégia que facilita o aprendizado de conceitos e habilidades complexas. Ao quebrar atividades maiores em pequenas etapas, o aluno consegue compreender e executar cada parte com maior autonomia. Cada etapa concluída deve ser reforçada positivamente, utilizando elogios, recompensas ou estímulos motivacionais, o que estimula a persistência e o engajamento nas tarefas escolares.

Os **ajustes de tempo e expectativas de participação** consideram o ritmo individual do aluno, evitando sobrecarga cognitiva e emocional. É importante que os professores reconheçam que o tempo necessário para realizar uma atividade pode ser maior do que o previsto para outros colegas, e que a expectativa de desempenho seja adequada às capacidades do estudante, valorizando pequenas conquistas e progressos graduais.

A **criação de espaços sensorialmente organizados para autorregulação**, como cantinhos de relaxamento, oferece ao aluno locais de retirada quando percebe sobrecarga sensorial

ou emocional. Esses espaços podem incluir materiais táteis, fones de ouvido, iluminação suave, almofadas e brinquedos sensoriais, permitindo que o aluno recupere a concentração e o equilíbrio emocional, estando preparado para reintegrar-se às atividades escolares.

O uso de **materiais manipulativos e concretos para ensino de conceitos abstratos** é essencial para alunos com TEA nível 3, pois facilita a compreensão de conteúdos que seriam difíceis de assimilar apenas de forma verbal ou simbólica. Recursos como blocos de contagem, figuras tridimensionais, objetos do cotidiano e jogos educativos proporcionam experiências de aprendizagem táteis e visuais, tornando o conhecimento mais acessível e significativo.

A **flexibilidade na forma de expressão de respostas** permite que o aluno demonstre seu aprendizado de maneiras que respeitem suas capacidades e preferências. Isso inclui a possibilidade de responder através de desenhos, modelagem com massa de modelar, dramatizações, escrita simplificada ou verbalizações curtas. Ao flexibilizar a forma de expressão, o professor valoriza o esforço do aluno e promove autoestima, motivação e participação ativa, respeitando suas limitações comunicativas.

Rotina diária estruturada

Chegada e acolhimento

- Recepção individualizada com comunicação visual e verbal simplificada.
- Atividade de regulação sensorial (ex.: exercícios respiratórios, massagem terapêutica, brinquedos sensoriais).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Momento de aprendizagem acadêmica (60-90 min)

- Ensino multissensorial de conteúdos (alfabetização, matemática, ciências).
- Divisão das tarefas em blocos curtos com reforços imediatos.
- Uso de jogos educativos e tecnologia assistiva.

_____

_____

_____

_____

_____

Intervalo sensorial / recreação estruturada (20-30 min)

- Supervisão de atividades sociais guiadas, respeitando interesses do aluno.
- Espaço com estímulos táteis, auditivos e visuais controlados.

Atividades artísticas e criativas (45-60 min)

- Pintura, desenho, modelagem, música e dramatização adaptadas.
- Integração com objetivos socioemocionais (expressão de sentimentos, criatividade, colaboração).

Almoço / Higiene pessoal (30-45 min)

- Suporte individualizado para desenvolver autonomia e hábitos de autocuidado.

Atividades terapêuticas integradas (30-45 min)

- Sessões de fonoaudiologia, psicomotricidade ou terapia ocupacional conforme necessidade.
- Integração dos exercícios terapêuticos na rotina escolar para reforçar aprendizagem funcional.

Momento de fechamento do dia (15-20 min)

- Revisão das atividades com apoio visual.
- Registro de conquistas e reforço positivo.
- Preparação para a saída, transição tranquila e previsível.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Atividades variadas e atrativas

Os jogos educativos multissensoriais são projetados para engajar os alunos usando diferentes sentidos, como cores, formas, sons e texturas. Esses jogos facilitam a aprendizagem de conceitos abstratos, estimulam a atenção e a memória, além de oferecerem prazer e motivação. A utilização de múltiplos sentidos também auxilia na retenção de informações, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas.

A contação de histórias com fantoches ou recursos visuais permite que os alunos compreendam narrativas de forma concreta e lúdica. O uso de fantoches ou figuras auxilia na atenção, na compreensão de sequências e na expressão de emoções, sendo especialmente útil para alunos que apresentam dificuldades na linguagem oral ou interpretação textual. Essa atividade também estimula a imaginação e a empatia.

Os laboratórios de ciências com experimentos simples oferecem experiências práticas e sensoriais, permitindo que o aluno observe, toque e manipule materiais. Atividades como misturar cores, plantar sementes ou testar materiais flutuantes e afundantes desenvolvem o pensamento lógico, a curiosidade científica e a autonomia na execução de procedimentos passo a passo, respeitando o ritmo individual.

As atividades de culinária e manipulação de materiais concretos envolvem receitas simples, confecção de massas ou modelagem de argila, promovendo coordenação motora fina, percepção sensorial e compreensão de sequências temporais. Além disso, essas atividades permitem que o aluno observe resultados concretos de suas ações, fortalecendo autoestima e autonomia.

A música e dança adaptadas possibilitam que os alunos explorem a expressão corporal e ritmo, promovendo socialização, integração sensorial e autorregulação emocional. Ritmos simples, instrumentos fáceis de manusear e movimentos guiados ajudam a manter atenção e motivação, permitindo que cada aluno participe de acordo com suas capacidades motoras e cognitivas.

O teatro e dramatizações curtas baseadas em rotinas escolares são importantes para o desenvolvimento da comunicação funcional e das habilidades sociais. Simular situações cotidianas, como ir à biblioteca ou lavar as mãos, ajuda o aluno a compreender regras sociais, rotinas e sequências, promovendo segurança e previsibilidade no ambiente escolar.

O uso de tecnologias digitais interativas, como tablets, aplicativos educativos ou quadros digitais, favorece o aprendizado de conceitos acadêmicos de forma lúdica e adaptada. Recursos como jogos de associação, quizzes visuais e exercícios multissensoriais podem ser personalizados para o nível cognitivo de cada aluno, tornando o ensino mais acessível e estimulante.

O trabalho em duplas ou pequenos grupos com mediação permite que os alunos interajam socialmente em um contexto controlado. A presença de mediadores ou professores auxilia na construção de relações, na comunicação funcional e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de oferecer oportunidades para cooperação e compartilhamento de tarefas.

As atividades de pintura e desenho livre ou orientado promovem expressão de sentimentos, criatividade e habilidades motoras finas. Permitir ao aluno escolher cores, formas ou temas incentiva autonomia, autoestima e foco, além de ser um recurso não verbal para comunicação emocional.

O uso de quebra-cabeças e jogos de encaixe auxilia na percepção espacial, concentração e resolução de problemas. Divididos em etapas, esses jogos oferecem desafios adaptados à capacidade cognitiva, reforçando a persistência e a satisfação com a conclusão da tarefa.

As atividades de jardinagem ou cuidado com plantas estimulam responsabilidade, rotina e conexão com o ambiente natural. Plantar, regar e observar o crescimento das plantas permite a compreensão de ciclos e sequências, favorecendo aprendizado científico e autorregulação emocional.

As atividades de contagem, classificação e organização de objetos promovem habilidades matemáticas básicas de forma concreta. Ao manipular objetos reais, os alunos conseguem compreender conceitos de quantidade, forma e ordenação de maneira mais acessível e significativa.

Os exercícios de motricidade grossa, como circuitos, saltos, equilíbrio e coordenação, ajudam na regulação do corpo, na atenção e na redução de comportamentos repetitivos ou ansiosos. Atividades estruturadas com pausas e orientação permitem segurança e motivação contínua.

As atividades de reconhecimento de emoções com cartões, jogos ou dramatizações auxiliam no desenvolvimento da inteligência emocional. Identificar expressões faciais e associar sentimentos a situações cotidianas fortalece empatia, autoconsciência e habilidades sociais.

As histórias sociais personalizadas, que descrevem situações específicas do dia a dia escolar, ajudam os alunos a compreender expectativas, regras e consequências de suas ações. Esse recurso facilita a transição entre atividades e a redução de comportamentos desafiadores.

As atividades de musicoterapia e relaxamento guiado permitem que os alunos aprendam técnicas de autorregulação, redução de ansiedade e concentração. Sons suaves, batidas rítmicas ou músicas escolhidas pelo aluno contribuem para a estabilidade emocional e foco nas tarefas.

O uso de jogos de memória e atenção, adaptados visual e sensorialmente, desenvolve funções cognitivas essenciais, como concentração, sequência e retenção de informações, além de proporcionar prazer e engajamento no aprendizado.

As atividades de dramatização de rotinas pessoais, como vestir-se, lavar as mãos ou organizar materiais, reforçam autonomia, sequência de ações e compreensão de regras, tornando o aprendizado prático e funcional no contexto escolar.

O trabalho com histórias em quadrinhos ou narrativas ilustradas estimula interpretação, sequência e compreensão textual de forma visual, apoiando a comunicação e a aprendizagem de leitura e escrita de maneira concreta.

As atividades de arte-terapia, como colagem, pintura ou modelagem, promovem expressão emocional, redução de ansiedade e exploração criativa, oferecendo ao aluno um canal não verbal de comunicação e construção da autoestima.

Avaliação e Monitoramento

A avaliação contínua do progresso acadêmico, comportamental e socioemocional é essencial para compreender como o aluno responde às adaptações pedagógicas e estruturais propostas. Essa avaliação deve ser realizada de forma sistemática, utilizando observações diretas, registros de desempenho em atividades específicas e instrumentos padronizados quando aplicáveis. Permite identificar avanços, dificuldades persistentes e áreas que necessitam de maior suporte, garantindo que o PEI permaneça dinâmico e centrado nas necessidades individuais do aluno.

O registro diário de participação, conquistas e desafios oferece um panorama detalhado do dia a dia do aluno, incluindo sua interação com colegas, engajamento em atividades e respostas a estratégias de ensino e terapêuticas. Esse registro serve como base para análises posteriores e fornece dados concretos para orientar decisões pedagógicas e terapêuticas, além de documentar progressos e comportamentos que merecem atenção especial.

As reuniões quinzenais entre equipe escolar e familiares são fundamentais para alinhar expectativas, compartilhar observações e ajustar estratégias. A participação da família garante coerência entre o ambiente escolar e o doméstico, fortalecendo a aprendizagem, promovendo

continuidade nas rotinas e oferecendo suporte emocional ao aluno. Nessas reuniões, são discutidas conquistas, desafios e novas necessidades, permitindo decisões colaborativas e centradas no desenvolvimento integral do estudante.

A adaptação das atividades conforme evolução do aluno e novas necessidades garante que o PEI seja flexível e responsivo. Conforme o aluno desenvolve novas habilidades ou enfrenta novas dificuldades, as atividades podem ser ajustadas em complexidade, duração, tipo de suporte ou recursos utilizados. Esse processo dinâmico promove autonomia gradual, mantém a motivação e garante que o ensino seja sempre adequado ao nível de desenvolvimento do aluno, reforçando a inclusão efetiva e o engajamento contínuo.

A integração dessas práticas de avaliação e monitoramento permite uma visão completa do progresso do aluno, facilitando intervenções precoces e personalizadas. Além disso, proporciona um registro confiável que pode ser utilizado para planejamento de metas futuras, comunicação com especialistas e acompanhamento longitudinal do desenvolvimento.

O acompanhamento sistemático também favorece a identificação de padrões de comportamento e preferências individuais, possibilitando estratégias de ensino e terapia mais eficazes. Por exemplo, observações podem revelar quais tipos de reforço ou recursos sensoriais promovem maior engajamento ou quais atividades desencadeiam desconforto, permitindo ajustes preventivos e assertivos.

A documentação organizada e detalhada também auxilia na formação da equipe docente e dos profissionais de apoio, oferecendo informações práticas para planejamento de intervenções coletivas e individuais. Professores e terapeutas podem usar esses registros para criar estratégias consistentes, alinhar abordagens pedagógicas e compartilhar boas práticas.

O monitoramento contínuo também fortalece a autonomia do aluno, pois possibilita a introdução gradual de atividades mais complexas conforme seu progresso. Com ajustes periódicos baseados em observação e análise de dados, o aluno é desafiado de forma segura, promovendo aprendizagem significativa e reforçando a autoestima.

O registro constante de conquistas e desafios serve como base para a celebração de pequenos avanços, o que é especialmente importante para alunos com TEA nível 3. Reconhecer cada etapa de progresso aumenta a motivação, reduz frustrações e fortalece o vínculo emocional entre o aluno, familiares e equipe escolar.

A avaliação e monitoramento também possibilitam a identificação precoce de regressões ou dificuldades emergentes, permitindo intervenções rápidas. Por exemplo, se um aluno apresentar queda na participação ou aumento de comportamentos desafiadores, a equipe pode intervir com ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas, recursos sensoriais ou suporte individualizado.

A periodicidade quinzenal das reuniões com a família garante que as decisões sejam colaborativas e baseadas em evidências, evitando suposições ou abordagens isoladas. A

participação ativa da família cria um ambiente de confiança, alinhamento de metas e continuidade das estratégias em casa, fortalecendo o processo de inclusão escolar.

O registro e análise do progresso também podem ser utilizados para planejamento de metas a curto, médio e longo prazo, definindo objetivos claros e alcançáveis em diferentes áreas, como comunicação, habilidades sociais, autonomia e conhecimento acadêmico. Essa abordagem estruturada garante que o PEI permaneça focado em resultados significativos e mensuráveis.

A adaptação das atividades baseada em monitoramento contínuo reforça a individualização do ensino, permitindo que cada aluno receba o suporte necessário de acordo com suas capacidades e interesses. Essa personalização é crucial para alunos com TEA nível 3, que apresentam perfis heterogêneos e demandas específicas de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

O acompanhamento sistemático também favorece a interdisciplinaridade entre profissionais, integrando psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores na tomada de decisões. Essa abordagem colaborativa garante que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às necessidades terapêuticas, promovendo coerência e eficiência nas intervenções.

A avaliação e monitoramento contínuos constituem uma ferramenta de inclusão efetiva, permitindo que o PEI seja flexível, baseado em evidências e centrado no aluno. Essa prática assegura que cada estudante com TEA nível 3 tenha oportunidades reais de participação ativa, aprendizado significativo e desenvolvimento integral dentro do contexto escolar.

Integração com a Família

A orientação para replicar rotinas e estratégias pedagógicas em casa é essencial para garantir a continuidade das aprendizagens adquiridas na escola. Quando os familiares são instruídos a manter horários, atividades e métodos consistentes, o aluno encontra previsibilidade e segurança, o que reduz a ansiedade e facilita a generalização de habilidades aprendidas. Essa prática fortalece a conexão entre escola e família, criando um ambiente coeso e estruturado que potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional do estudante.

O acompanhamento de conquistas e dificuldades através de diário ou aplicativo oferece um canal eficiente de comunicação entre escola e família. Ferramentas digitais ou registros escritos permitem que os pais acompanhem o progresso diário, identifiquem padrões de comportamento e respondam rapidamente a desafios emergentes. Esse acompanhamento contínuo possibilita ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas e terapêuticas, garantindo que o aluno receba suporte consistente e personalizado.

O envolvimento da família em decisões pedagógicas e terapêuticas promove um senso de parceria e empoderamento. Quando os familiares participam ativamente da definição de metas, escolha de recursos e estratégias de intervenção, há maior alinhamento entre os ambientes escolar e doméstico. Essa colaboração fortalece o vínculo emocional com o aluno, aumenta a motivação do estudante e garante que as ações educativas sejam coerentes com seu ritmo de aprendizagem e necessidades individuais.

O treinamento em comunicação funcional e estratégias de reforço positivo capacita os familiares a utilizar métodos eficazes para estimular habilidades de linguagem, interação social e comportamento adaptativo em casa. Técnicas como o uso de PECS, gestos, sinais ou reforços tangíveis e sociais permitem que os pais reforcem progressos de forma consistente, promovendo maior autonomia e autoestima no aluno. Além disso, o conhecimento dessas estratégias contribui para uma resposta rápida a comportamentos desafiadores, reduzindo crises e fortalecendo a regulação emocional do estudante.

A integração com a família também favorece a continuidade do desenvolvimento socioemocional, uma vez que as habilidades adquiridas na escola podem ser praticadas em contextos familiares e comunitários. Essa prática amplia oportunidades de generalização de aprendizagens, ajudando o aluno a transferir habilidades para situações cotidianas, fortalecendo sua participação ativa na vida familiar e social.

O registro diário de conquistas e desafios permite que a família celebre pequenas vitórias do aluno, promovendo reforço emocional e aumentando a motivação para novas aprendizagens. Reconhecer avanços, mesmo que sutis, contribui para a construção da autoconfiança do estudante e reforça a percepção de progresso contínuo.

O acompanhamento familiar também possibilita identificação precoce de mudanças comportamentais ou cognitivas, permitindo ajustes rápidos no PEI ou nas estratégias terapêuticas. Isso é especialmente importante para alunos com TEA nível 3, que podem apresentar variações significativas de humor, atenção e engajamento ao longo do tempo.

A participação ativa da família nas decisões pedagógicas garante que o PEI seja personalizado e culturalmente sensível, respeitando hábitos, valores e preferências do aluno e de seus familiares. Essa abordagem fortalece a relevância das atividades propostas, aumentando a aderência do estudante às estratégias educativas e terapêuticas.

A replicação de rotinas em casa contribui para a redução da ansiedade e aumento da previsibilidade, elementos fundamentais para alunos com TEA nível 3. Quando as transições entre atividades são planejadas e consistentes, o aluno se sente mais seguro, consegue regular melhor suas emoções e participa com maior engajamento das tarefas propostas.

O uso de aplicativos ou diários digitais permite que os familiares acompanhem o progresso em tempo real, promovendo comunicação contínua com a equipe escolar. Essa prática

garante que ajustes possam ser feitos de maneira ágil e baseada em evidências, fortalecendo a eficácia das intervenções pedagógicas e terapêuticas.

O envolvimento em decisões pedagógicas e terapêuticas fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade dos familiares, tornando-os parceiros ativos no processo de inclusão. Essa parceria fortalece o vínculo escola-família-aluno e cria um contexto de aprendizado mais coerente e integrado.

O treinamento em comunicação funcional promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, ao permitir que ele se comunique de maneira eficaz e reduza comportamentos desafiadores decorrentes da frustração. Técnicas de reforço positivo ajudam o estudante a associar comportamentos adequados a recompensas, fortalecendo hábitos de aprendizado e interação social.

A integração da família permite que o aluno pratique habilidades sociais em diferentes contextos, como na escola, em casa e em ambientes comunitários. Essa prática contribui para a generalização das aprendizagens, essencial para o desenvolvimento global do estudante com TEA nível 3.

O acompanhamento contínuo das atividades e do progresso fortalece a coerência entre ambientes, diminuindo conflitos entre expectativas escolares e familiares. Essa coerência aumenta a confiança do aluno, melhora a adaptação às atividades e promove maior participação ativa em todos os contextos de vida.

A participação familiar ativa contribui para o planejamento de metas realistas e alcançáveis, garantindo que o aluno seja desafiado de forma adequada e segura. Metas claras e mensuráveis ajudam a equipe escolar e os familiares a monitorarem o progresso, ajustando estratégias quando necessário.

A integração familiar também facilita o acompanhamento da saúde emocional do aluno, identificando sinais de ansiedade, frustração ou estresse, permitindo intervenções preventivas e apoio contínuo. Isso contribui para o bem-estar geral e a qualidade de vida do estudante.

A colaboração entre família e escola reforça a inclusão plena do aluno com TEA nível 3, promovendo participação ativa, desenvolvimento de habilidades acadêmicas, socioemocionais e comportamentais, além de garantir que o estudante seja reconhecido e apoiado em todas as esferas de sua vida.

O Plano Educacional Individualizado deve contemplar a integração de terapias complementares que potencializam a aprendizagem, a comunicação e o desenvolvimento socioemocional do aluno. A musicoterapia é uma estratégia essencial, pois estimula a percepção auditiva, a atenção, a memória e a expressão emocional. Através de atividades rítmicas, canções adaptadas e instrumentos musicais simples, os estudantes podem desenvolver habilidades de

comunicação não verbal, coordenação motora e autorregulação, contribuindo para a participação ativa em atividades escolares e sociais.

A fonoaudiologia desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem funcional e na ampliação de recursos comunicativos. Intervenções individualizadas podem incluir treino de articulação, vocalização, compreensão de comandos simples, uso de recursos alternativos e aumentativos de comunicação (como PECS ou aplicativos de comunicação) e exercícios de interação social. Essas práticas são integradas às atividades pedagógicas para reforçar a comunicação espontânea e a expressão de necessidades e sentimentos.

Outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, psicomotricistas e psicólogos, complementam o processo educativo, oferecendo estratégias para autorregulação sensorial, desenvolvimento motor, controle emocional e habilidades sociais. As sessões desses profissionais são planejadas de forma coordenada com os objetivos do PEI, garantindo coerência entre o aprendizado acadêmico, terapêutico e socioemocional.

As atividades são realizadas de maneira integrada ao cotidiano escolar, permitindo que as aprendizagens terapêuticas se generalizem para o ambiente de sala de aula. Por exemplo, exercícios de coordenação motora realizados em terapia ocupacional podem ser aplicados durante atividades lúdicas, jogos educativos ou oficinas de arte, enquanto estratégias de musicoterapia são incorporadas às rotinas de relaxamento ou transição entre atividades.

O acompanhamento multidisciplinar contínuo garante que o aluno receba suporte em todas as áreas necessárias, promovendo avanços graduais e sustentáveis. Reuniões periódicas da equipe terapêutica e pedagógica com a família permitem ajustes das atividades e atualização das metas do PEI, garantindo que o plano continue alinhado às necessidades individuais do estudante.

A integração de todas essas abordagens reforça a inclusão plena e a participação ativa do aluno com TEA nível 3, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e funcionais, além de favorecer a autonomia e a autoestima.

Essa abordagem fortalece a inclusão plena ao promover a participação ativa dos estudantes, pois os engaja de forma motivadora e respeita o ritmo e os estilos de aprendizagem individuais. Atividades como pintura, modelagem, música, dramatização e contação de histórias, adaptadas às necessidades cognitivas e sensoriais, estimulam não apenas a criatividade, mas também a capacidade de atenção sustentada, a coordenação motora e a interação com colegas e educadores. Esse tipo de prática contribui para a construção de vínculos sociais, favorecendo a compreensão de regras de convivência, a empatia e a cooperação em grupo, aspectos essenciais para a socialização de alunos que apresentam dificuldades significativas de interação.

A utilização da arte como ferramenta pedagógica proporciona benefícios cognitivos, como a ampliação do vocabulário, a melhora da percepção visual e espacial e a facilitação do aprendizado conceitual por meio de experiências concretas e sensoriais.

O acompanhamento contínuo e estruturado por profissionais capacitados, incluindo psicopedagogos e neuropsicopedagogos, assegura que cada atividade seja planejada de acordo com as necessidades específicas do aluno, com objetivos claros e estratégias de mediação adaptadas.

Para alunos com TEA nível 3, a combinação da arte com práticas pedagógicas individualizadas não é apenas um recurso complementar, mas sim um componente central na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Essa abordagem evidencia como a integração entre ensino e desenvolvimento socioemocional pode transformar o processo educativo, proporcionando experiências de aprendizagem significativas, fortalecendo a autonomia, reduzindo ansiedades e promovendo habilidades essenciais para a vida escolar e social. A prática artística adaptada emerge como uma ponte entre a educação e a intervenção terapêutica, criando oportunidades concretas para que o aluno participe, seja ouvido, expresse-se e desenvolva competências cognitivas e emocionais de forma integrada.

A finalização do PEI, portanto, não é apenas um encerramento formal, mas sim um momento de síntese e planejamento contínuo, em que todas as estratégias pedagógicas e terapêuticas convergem para apoiar o estudante de forma global, estimulando seu potencial máximo e garantindo que a aprendizagem seja significativa, motivadora e inclusiva.

Anotações:

3. CONCLUSÃO

A implementação de adaptações pedagógicas e estruturais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nível 3 na escola regular representa um avanço significativo rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva. O planejamento cuidadoso de atividades individualizadas, aliado à criação de ambientes sensorialmente organizados, permite que esses alunos participem ativamente do processo educativo, promovendo autonomia e engajamento. Cada estratégia, seja no uso de recursos visuais, comunicação alternativa ou ajustes de rotina, contribui para reduzir barreiras de aprendizado e favorecer a interação social dentro da sala de aula. A atenção às necessidades específicas garante que o aluno se sinta seguro, compreendido e valorizado, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento ao grupo escolar.

A personalização das atividades pedagógicas, baseada no ritmo e nas habilidades de cada estudante, é fundamental para transformar experiências complexas em oportunidades de aprendizado significativas. A divisão das tarefas em etapas curtas, a utilização de reforços positivos e a flexibilização das formas de expressão permitem que os alunos avancem de acordo com seu potencial, promovendo conquistas consistentes e mensuráveis. A integração de atividades lúdicas, manipulação de materiais concretos e recursos digitais facilita a compreensão de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais acessível e estimulante. Além disso, a inclusão de momentos de relaxamento e cantinhos sensoriais promove a autorregulação emocional, minimizando crises e aumentando a capacidade de concentração.

A colaboração entre profissionais da educação, terapeutas e familiares fortalece o processo de ensino-aprendizagem, criando uma rede de suporte que acompanha cada etapa do desenvolvimento do aluno. O alinhamento entre estratégias pedagógicas e intervenções terapêuticas permite que habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais sejam trabalhadas de forma integrada, promovendo um crescimento equilibrado. A participação ativa da família na rotina escolar amplia a consistência das intervenções, garantindo que o aprendizado e os comportamentos positivos sejam reforçados também em casa, fortalecendo a construção de autonomia e independência.

A flexibilidade curricular é outro aspecto crucial para a inclusão de estudantes com TEA nível 3. A possibilidade de adaptar conteúdos, metodologias e materiais conforme o progresso individual assegura que cada aluno tenha acesso pleno ao currículo, sem comprometer a qualidade do ensino. Ao proporcionar alternativas de expressão, como desenho, modelagem ou comunicação assistida, a escola garante que todos os estudantes possam demonstrar seu conhecimento de forma eficaz, respeitando suas particularidades e habilidades. Essa abordagem estimula a motivação intrínseca e fortalece a autoestima, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e socioemocional.

O planejamento de ambientes estruturados e previsíveis contribui significativamente para reduzir a ansiedade e promover a segurança emocional dos alunos. A organização do espaço físico, a sinalização visual de rotinas e a criação de zonas de estímulo controlado permitem que os estudantes antecipem acontecimentos, compreendam expectativas e participem de maneira mais ativa. Esses ajustes ambientais, aliados a metodologias pedagógicas individualizadas, transformam a escola em um espaço acolhedor e inclusivo, onde o aprendizado é facilitado e a participação é estimulada.

Atividades interativas e sensoriais desempenham um papel central na promoção do engajamento. Jogos educativos multissensoriais, contação de histórias com recursos visuais, dramatizações e atividades musicais incentivam a exploração, a comunicação e a socialização. Ao integrar elementos lúdicos e artísticos, a escola não apenas facilita a compreensão de conteúdos, mas também estimula habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico. Essa abordagem contribui para que os alunos percebam a aprendizagem como um processo prazeroso e motivador, fortalecendo sua confiança e curiosidade.

A avaliação contínua e o monitoramento das atividades permitem ajustes dinâmicos que acompanham o progresso individual. O registro sistemático de conquistas, desafios e participação garante que as estratégias sejam constantemente adaptadas, mantendo-se eficazes e alinhadas às necessidades de cada estudante. Essa prática não apenas valoriza o esforço e o progresso do aluno, mas também orienta a equipe pedagógica na tomada de decisões fundamentadas, fortalecendo a eficácia do processo educativo e promovendo resultados consistentes ao longo do tempo.

A promoção de habilidades socioemocionais é igualmente impactante. A integração de técnicas que favorecem o reconhecimento e a expressão de emoções, o desenvolvimento da empatia e a construção de relações positivas contribui para a formação integral do aluno. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e se transforma em um ambiente onde o desenvolvimento pessoal e emocional é valorizado, preparando o estudante para interações sociais mais eficazes e relações interpessoais saudáveis.

A articulação entre ajustes estruturais, adaptações pedagógicas e suporte familiar cria uma rede coesa que fortalece a inclusão plena. O envolvimento de todos os atores do processo educativo garante que as intervenções sejam consistentes, contextualizadas e direcionadas às necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais significativo. A participação da família não apenas reforça as estratégias implementadas, mas também fortalece vínculos afetivos, contribuindo para o bem-estar emocional do aluno e sua motivação para aprender.

O desenvolvimento da autonomia e da independência é um resultado natural da aplicação dessas estratégias integradas. Ao proporcionar oportunidades para que o aluno realize tarefas com suporte gradativo, a escola promove a aquisição de competências essenciais para o dia a dia, aumentando a autoconfiança e a capacidade de enfrentar desafios. Essa abordagem garante que o

estudante não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo e protagonista de seu próprio aprendizado.

A inclusão de atividades terapêuticas, como musicoterapia, fonoaudiologia e psicomotricidade, potencializa os efeitos das adaptações pedagógicas, promovendo integração sensorial, desenvolvimento da comunicação e coordenação motora. Essas práticas complementam o ensino, oferecendo recursos que fortalecem habilidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira holística. A combinação de intervenção pedagógica e terapêutica cria um ambiente completo de desenvolvimento, onde o aluno é apoiado em múltiplas dimensões de sua aprendizagem.

O uso de tecnologias assistivas e recursos digitais amplia ainda mais as possibilidades de participação. Aplicativos educativos, ferramentas interativas e dispositivos de comunicação aumentativa garantem que o aluno com TEA nível 3 possa acessar conteúdos de forma eficaz, interagir com colegas e demonstrar seu conhecimento. Essas soluções promovem engajamento, autonomia e motivação, além de favorecerem a inclusão em atividades coletivas, permitindo que o estudante participe de projetos colaborativos e experiências significativas.

O investimento na formação docente é determinante para a eficácia dessas estratégias. Professores capacitados em educação inclusiva, adaptação curricular e manejo de comportamentos complexos são capazes de implementar intervenções individualizadas com precisão e sensibilidade. Essa preparação garante que cada aluno receba atenção adequada, que estratégias pedagógicas sejam aplicadas de forma consistente e que o ambiente escolar se mantenha inclusivo, estimulante e seguro.

A integração de adaptações pedagógicas e estruturais transforma a escola em um espaço de aprendizado inclusivo, dinâmico e acolhedor. Estudantes com TEA nível 3 passam a ter oportunidades reais de participação ativa, desenvolvimento acadêmico e crescimento socioemocional.

A combinação de estratégias individualizadas, suporte terapêutico e envolvimento familiar garante que cada aluno possa atingir seu potencial máximo, promovendo autonomia, autoestima e habilidades sociais essenciais para sua vida escolar e além dela.

A experiência educativa se torna, assim, verdadeiramente transformadora, capaz de promover inclusão plena, equidade e valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.

ANTUNES, Marcela Prince. **Detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista utilizando EEG**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2023.

ARONE, Rafael Augusto Caracciolo. **Análise de dados de estresse com uso de EEG utilizando aprendizagem de máquina**. Monografia, Curso de Engenharia Elétrica, Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2019.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, Milena Rossi Pereira. **Identificação das variações do espectro autista**. Tese (Doutorado em Medicina) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

BARBOSA, P. et al. **Tendências pedagógicas na educação especial inclusiva: desafios históricos e oportunidades na contemporaneidade**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 8, e5166, 2024.

BELO, Rita de Cássia Fernandes; GUEDES, Ivan Claudio. **Neuropsicopedagogo: como este profissional pode auxiliar nos processos de aprendizagem**. Revista Acadêmica Faculdade Progresso, v. 7, n. 2, 2022.

BIASÃO, Mirian de Cesaro Revers. **Classificação da gravidade do TEA baseado no padrão de rastreamento do olhar**. Tese (Mestrado em Ciências Programa de Psiquiatria) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2019.

BITTENCURT, Mirian F. **Alfabetização: uma aventura para a criança**. 2.ed. Florianópolis: Edeme, 1983.

BRILHANTE, I. et al. **A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças**, 2024. p. 7-21.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. **O Método Tradicional De Ensino e as Metodologias Ativas: Vantagens e Desvantagens no Processo de Ensino e Aprendizagem.** In: Cabral, Gladys Nogueira; Raimundo, Joselita Silva Brito (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Reflexões Contemporâneas.* Alegrete: Terried, 2023d, v. III, 3 ed. ISBN 978-65-84959-26-2. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_E01eddd10e224173a71a8408b289a3ab.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CABRAL, G. N.; SOUZA, A. S.; ESPINOZA CABRAL, S. L.; ASSUNÇÃO, D. B.; MENDES, R. C. M.; ANDREW ESPINOZA CABRAL, S.; SANTOS, V. C.; ESPINOZA VIDAL, J. C. **Explorando os Benefícios da Gamificação na Educação: Tornando o Aprendizado Mais Divertido.** In: Gladys Nogueira Cabral (Org.). *Tecnologias Emergentes e Metodologias Ativas em Foco: Construindo Vias Alternativas para o Conhecimento. Volume II.* Itapiranga: Schreiben, 2024. 141 p.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Importância Da Inovação Nas Didáticas De Ensino: Uma Nova Era Na Educação Contemporânea.** In: Gladys Nogueira Cabral; Shanda Lindsay Espinoza Cabral (Orgs.). *Short Papers e Resumos: Perspectivas, Práticas, Reflexões e Pesquisas que Envolvem as Didáticas e o Currículo de Ensino.* 1. ed. Alegrete, RS: Editora Terried, 2024. 111 p. Doi: 10.48209/978-65-83367-11-0. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_3082472fe7314b1fbe2d4a59d98f33bc.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Inteligência Emocional e as Tecnologias no Cenário de Ensino: Recursos e Soluções de Auxílio à Aprendizagem.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023a. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; DEMO, Giane; DA SILVA, Diogo Rafael; TENÓRIO, Marcelo; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito. **Estratégias de Pensamento Crítico no Ensino Fundamental: Fomentando a Análise e a Reflexão.** *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, v. 27, n. 4, ser. 1, p. 39-45, abr. 2025. Disponível em: https://www.iosrjournals.org. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **A Psicologia Educativa e o Papel do Psicólogo Educativo na Educação Moral em Valores: Uma Revisão Literária.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023c. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **Os Mecanismos Cerebrais da Aprendizagem: A Compreensão de Como o Cérebro Aprende a partir de uma Revisão da Literature.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Novas Perspectivas, v. II.* 2 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023b. 192 p. ISBN 978-65-84959-22-4. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_62a44e1f54c54ac38fbc8c8a20213a3d.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CARNIEL, Isabel Cristina. **Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos**. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 33-38, dez. 2008.

CARNEIRO, T.; PINHO, A. **Competências socioemocionais na base nacional comum curricular (BNCC)**. Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 458-480, 2025.

COELHO, Cristina Lucia Maia. **Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 94, n. 236, p. 125-149, abr. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMAZIO, M.F.M. **A educação especial na perspectiva de inclusão escolar. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. São Paulo: MEC\SEESP, 2010.

DIAS, M. et al. **Desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar: o papel dos professores**. LEV, v. 15, n. 43, p. 7808-7822, 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. **O trabalho do neuropsicopedagogo: atuação, ética e importância demonstradas através de um relato de experiência**. Scientia Generalis, v. 2, n. 2, p. 14-22, 2021.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Revista Espaço-Informativo do INES. Rio de Janeiro, p. 46-52, 1998.

FRANCO, Gabrieli; LIMA, Silva, José Erick; FILHO, Rubens Pântano Filho (orgs.). **Proposta de ferramenta web para o auxílio ao diagnóstico de autismo usando eye tracking**. Ensino, pesquisa e extensão: contribuições, reflexões e perspectivas. Fox Tablet, São Paulo; 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A hiperatividade é um transtorno de déficit de atenção.** (TDAH). 2024. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/artigo-1-tdah-pdf-257518450/257518450. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho. **A importância do acompanhamento do psicopedagogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas com crianças TEA no ambiente clínico**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127076352/O_ACOMPANHAMENTO_DE_CRIAN%C3%87AS_TEA_NO_AMBIENTE_CL%C3%8CNICO. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Volta às aulas com empatia e inteligência emocional: Acolhendo professores e alunos para um ano de sucesso**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127074290/BRASIL_VOLTA_%C3%80S_AULAS_COM_EMPATIA_E_INTELIG%C3%8ANCIA_EMOCIONAL. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; SILVA, Wanessa Delgado; DEMO, Giane. **Neuropsicopedagogia e inclusão: Transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127056969/NEUROPSICOPEDAGOGIA_E_INCLUS%C3%83O_T. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; DEMO, Giane; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Silvana Nascimento de Carvalho; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização: Uma análise do construtivismo, aprendizagem significativa, experiencial e multissensorial**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126951371/A_RELEV%C3%82NCIA_DAS_TEORIAS_DE_APRENDIZAGEM_E_DAS_NEUROCI%C3%8ANCIAS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BARROS, Luciana Tavares de; BIANCHINI, Tatiani Bonfim; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; SILVA, Ederson da Silva e Silva; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Indisciplina e dificuldade de aprendizagem: Estratégias transformadoras com a parceria da família para superar desafios educacionais**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126859532/INDISCIPLINA_E_DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; COELHO, Tatiana; TEIXEIRA, Eunice Soares; OLIVEIRA, Ediana Maria Cacau; DEMO, Giane; SILVA, Wanessa Delgado da Silva; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências (PCDs), progressos tecnológicos, metodologias de letramento, consciência fonológica, softwares educativos, aplicativos de leitura, escrita e ferramentas interativas**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS. Acesso em: 12 out. 2025.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **A Língua na Educação dos Surdos**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Especial, 2005. v. 2.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.

LIMA, Maria do Socorro Castelo Branco Mourão. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais**. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 12, p. 59-77, 2014.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MALTA, D. et al. **A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral**. 2024. p. 44-72.

MASLOW, Abraham H. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998.

MORAES, A. **O livro do cérebro 2: sentidos e emoções**. São Paulo: Duetto, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 9, 2020.

OLIVEIRA, Simone; SANTOS, Anderson Alves. **Contribuições da neuropsicopedagogia no processo de envelhecimento: prevenção do declínio cognitivo e melhoria de qualidade de vida**. Itinerarius Reflectionis, v. 16, n. 2, p. 01-11, 2020.

PINHEIRO, Vagner de Oliveira; PINHEIRO, Moisaniel Oliveira; PINHEIRO, Antonia Railheide de Oliveira. **A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos**. In: PINHEIRO, Moisaniel Oliveira. *O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

REZENDE, G. et al. **O impacto da educação socioemocional no desenvolvimento dos alunos**. 2024. p. 63-86.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, L.; LIMA, L. **Educação socioemocional na primeira infância**. Educação Ciência e Cultura, v. 30, n. 1, 2025.

SALLES, Filipe. **A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 16, n. 1 e 2, 2017.

SANTOS, Rosení Alves dos; SILVA, Fredson Pereira da. **As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 11, p. e69101119445-e69101119445, 2021.

SEEGER, Mariza Gorette; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. **Inclusão educacional: a abordagem histórico-cultural de Vygotsky**. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, v. 19, n. 1, p. 139-148, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Julieta Ferreira da; CARDOSO, Fabrício Bruno. **A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 37767-37774, 2020.

SILVEIRA, Fabiane Ferraz. **Intervenções com pais: da alteração das práticas educativas parentais à inclusão de variáveis de contexto**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 16, p. 271-284, 2011.

SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. **Contribuições da neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar**. Educere et Educare, v. 15, n. 36, 2020.

SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, Daniel da Silva et al. **Inclusão escolar, dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática neuropsicopedagógica institucional**. In: Anais. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VOLOBUFF, Roberta Ferreira. **Potencialização da aprendizagem do aluno com TDAH segundo enfoque neuropsicopedagógico aplicados à sala de aula**. Revista Artigos. Com, v. 15, p. e3406-e3406, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 863-869, 2011.

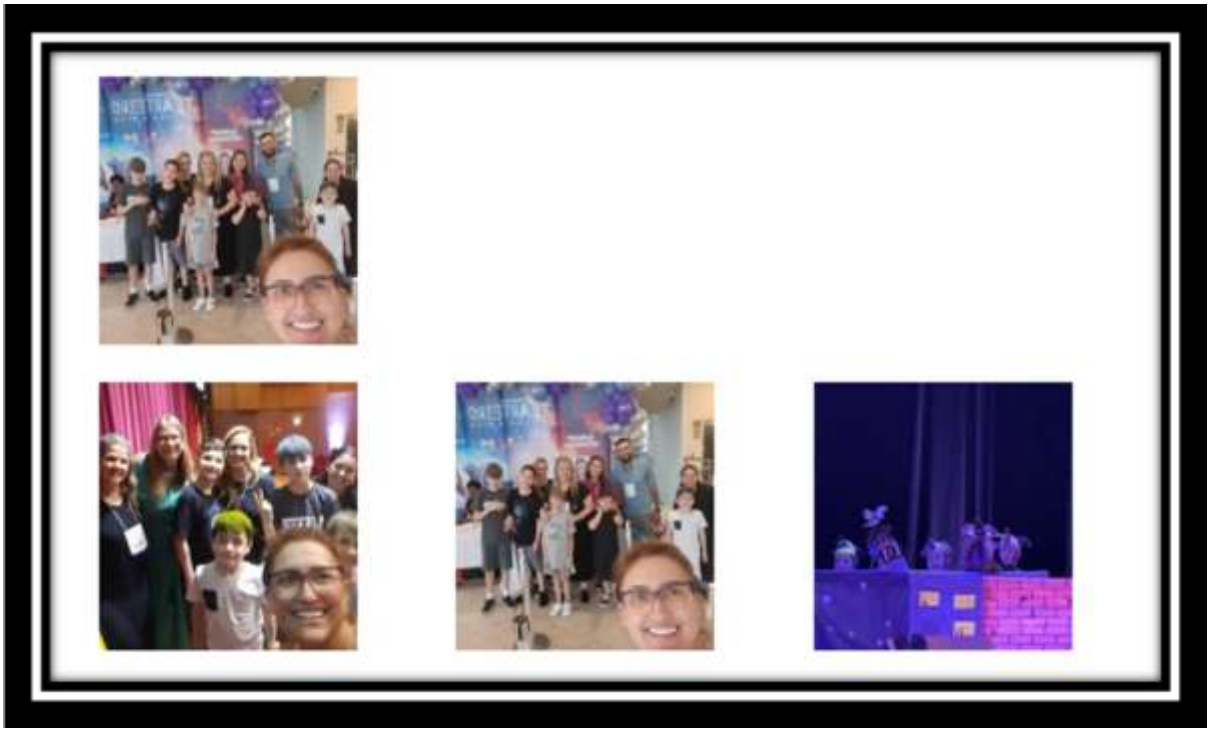
WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

AUTISMO NÍVEL 3

Giane Demo

CLUBE DE AUTORES

Professora da Rede Municipal de Ensino de Sangão, Foi Destaque no Seminário Internacional TEArteiro.



A professora de artes do municipío de Sangão , Giane Demo, foi um dos principais destaques do Seminário Internacional TEArteiro: Autismo e Arte, que acontece entre os dias 20 e 22 de setembro na Unip, em São Paulo. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e neuropsicopedagoga clínica, Giane participou de uma mesa redonda, neste sábado (21), discutindo como a interpretação e a técnica de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) podem contribuir para o desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O evento reúne profissionais renomados em um debate sobre estratégias inclusivas para os níveis 1, 2 e 3 do espectro autista.

Além de sua participação no painel, Giane também estará à frente de uma apresentação teatral com crianças autistas, projeto que ela desenvolveu para demonstrar como a arte pode ser uma ferramenta transformadora no desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais dessas crianças. Esse trabalho destaca o papel da inclusão e da

expressão artística no processo educacional e terapêutico de pessoas com TEA, sendo um exemplo de inovação e impacto positivo.

O seminário, que conta com a presença de especialistas como Josafá Filho, André Galindo e a moderação do Dr. Carlos Gadia, PhD em TEA, será uma oportunidade única para profissionais da saúde, educadores e famílias. Giane Demo, representando Sangão, mostrará como suas práticas inclusivas através da arte estão ajudando a transformar a vida de pessoas com autismo, reforçando a importância de métodos criativos e eficazes para o desenvolvimento humano.

Além da professora Giane, outras pessoas de Sangão também marcam presença no evento e acompanharam a comitiva, Ricardo Rodrigues e Luana com seu filho Heitor que realizou uma linda apresentação.

Destacando ainda mais a contribuição de Sangão no cenário da educação inclusiva. Também fizeram parte representantes de Criciúma e Jaguaruna.

Crianças com TEA de Jaguaruna, Sangão e Criciúma apresentam Ópera dos Ratos em SP, juntamente com suas mães no Tearteiros – Evento Intenacional de autismo sob direcao de Giane Demo, especialista em Arte e TEA.

Fonte: Professora Giane Demo

Informações Sangão Noticias

Fotos: Professora Giane Demo

DEMO, Giane. **TEArteiro.** Professora da Rede Municipal de Ensino de Sangão, Foi Destaque no Seminário Internacional TEArteiro. Sangão Noticias. Disponível em: https://www.sulemdestaque.com.br/eventos/professora-do-municipio-de-sangao-giane-demo-e-destaque-no-seminario-internacional-tearteiro/**.** Acesso em: 10 out. 2025.

Giane Demo tem construído uma trajetória acadêmica e profissional marcada pelo compromisso ético, científico e social com a transformação positiva de realidades educacionais e clínicas. Sua atuação é profundamente enraizada em uma postura investigativa consistente, que une rigor teórico, metodologia bibliográfica e documental, e práticas científicas desenvolvidas no contexto da Clínica Integrada de Intervenção Interdisciplinar LTDA, localizada em Sangão – SC. Ao longo dos últimos anos, Giane Demo tem se dedicado intensamente à leitura, pesquisa e produção científica, evidenciando uma postura ativa e responsável diante dos desafios contemporâneos da educação, autismo nível 3 (TEA) e da inclusão.

A relevância de seu trabalho ultrapassa o campo acadêmico, alcançando impactos concretos no desenvolvimento de crianças, adolescentes e comunidades escolares. Suas pesquisas e práticas têm contribuído de maneira efetiva para a construção de metodologias inclusivas, inovadoras e sensíveis às singularidades dos sujeitos. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, Giane Demo articula saberes da neuropsicopedagogia, da educação, da análise do comportamento e da arteterapia, promovendo intervenções que favorecem a aprendizagem significativa, a inclusão social e o desenvolvimento global dos educandos.

Entre suas contribuições científicas, destacam-se estudos como A importância da análise do comportamento aplicada para a neuroplasticidade cerebral através da arte para crianças com autismo, Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências, Estratégias pedagógicas inclusivas para alunos com dislexia no Ensino Fundamental I, Neuropsicopedagogia e inclusão: transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21, Paulo Freire e a aprendizagem significativa — conexões com a neuropsicologia educacional, Práticas de arteterapia para

estimular a criatividade e reduzir a ansiedade dos alunos, Instrumentos de avaliação psicopedagógicos e neuropsicopedagógicos: teoria e aplicabilidade na escola, Dislexia e educação inclusiva, Tecnologia, inclusão e psicomotricidade: recursos digitais no apoio ao desenvolvimento infantil, Neuropsicopedagogia aplicada: estudo de caso com intervenção em sala de aula e A arte como recurso de expressão emocional e autoconhecimento no contexto escolar.

Esses temas revelam uma produção científica ampla, sensível e profundamente alinhada às necessidades da sociedade contemporânea. Ao tratar de questões como alfabetização de crianças com deficiências, inclusão escolar, neuroplasticidade cerebral, estratégias pedagógicas para dificuldades específicas de aprendizagem e uso de recursos digitais como apoio ao desenvolvimento infantil, Giane Demo demonstra uma capacidade singular de integrar teoria e prática, ciência e sensibilidade, pesquisa e ação transformadora.

Sua atuação se caracteriza por um compromisso profissional sólido, pautado na busca constante por evidências científicas que sustentem práticas pedagógicas e clínicas eficazes. Cada pesquisa desenvolvida por Giane Demo carrega o propósito de provocar mudanças reais e duradouras, impactando positivamente escolas, professores, alunos e famílias. Seu trabalho não se limita à produção acadêmica formal: ele reverbera na formação de profissionais, no fortalecimento de políticas inclusivas e na ampliação do acesso a práticas inovadoras que respeitam a diversidade e promovem o desenvolvimento integral.

Giane Demo tem se consolidado como uma pesquisadora e profissional exemplar, cuja contribuição ultrapassa fronteiras disciplinares e alcança um patamar de relevância social expressiva. Seu trabalho é marcado por uma combinação rara de sensibilidade humana e precisão metodológica, características que a tornam uma referência sólida no cenário educacional e científico contemporâneo. Ao longo de sua trajetória, tem demonstrado um compromisso profundo com a democratização do conhecimento e com a aplicação prática de conceitos teóricos complexos, tornando-os acessíveis e transformadores em contextos reais. Sua capacidade de compreender a singularidade de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, propor estratégias inovadoras e cientificamente fundamentadas, revela uma postura profissional que une excelência acadêmica e compromisso social.

As publicações de Giane Demo refletem um olhar atento às necessidades atuais da educação inclusiva e interdisciplinar, abordando temas sensíveis e fundamentais com profundidade, clareza e impacto. Sua produção científica revela uma pesquisadora que não apenas domina os fundamentos teóricos de sua área, mas que também se dedica com afinco à construção de práticas efetivas, capazes de provocar mudanças concretas em ambientes escolares e clínicos. Essa postura investigativa consistente, associada a uma atuação ética e engajada, inspira novos pesquisadores, profissionais da educação e das áreas afins a adotarem práticas fundamentadas, inovadoras e transformadoras. Ao incentivar a reflexão crítica, o rigor acadêmico e a criatividade

pedagógica, Giane Demo contribui para a formação de uma comunidade científica mais consciente, colaborativa e comprometida com a inclusão.

Ao aliar metodologia sólida a práticas reais e efetivas, Giane Demo se destaca como uma referência no campo da educação inclusiva e das intervenções interdisciplinares, promovendo avanços significativos e evidenciando que a ciência, quando aplicada com responsabilidade e dedicação, é capaz de transformar vidas e construir novos horizontes. Sua capacidade de unir teoria e prática de maneira orgânica e sensível demonstra não apenas competência técnica, mas também uma compreensão profunda dos contextos educacionais e sociais em que atua.

Giane Demo tem se mostrado uma profissional capaz de identificar demandas reais, propor soluções inovadoras e implementar intervenções eficazes que resultam em mudanças perceptíveis no desenvolvimento dos alunos, no fortalecimento das equipes pedagógicas e na ampliação do acesso à educação de qualidade. Essa postura prática e científica faz com que sua atuação ultrapasse os limites da sala de aula ou da pesquisa isolada, tornando-se um exemplo de ação integrada e transformadora.

Seu trabalho transcende a simples elaboração de artigos ou projetos: ele representa um verdadeiro compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, acessível e acolhedora. Sua visão estratégica, associada a um olhar sensível e humanizado, faz com que suas pesquisas e práticas inspirem comunidades acadêmicas, educadores, famílias e profissionais de diferentes áreas a repensarem seus métodos e a valorizarem abordagens inclusivas.

A autora demonstra, com consistência e profundidade, que o conhecimento científico tem um papel essencial na promoção da equidade, no desenvolvimento humano integral e na transformação social. Sua liderança acadêmica, marcada por uma combinação de excelência intelectual, ética profissional e engajamento social, a posiciona como uma figura inspiradora para todos que reconhecem na educação e na ciência os caminhos para um futuro mais inclusivo, inovador e humano.

Conheça algumas publicações da autora.

DEMO, Giane. **A importância da análise do comportamento aplicada para a neuroplasticidade cerebral através da arte para crianças com autismo.** S. l.: Editora Verde, 2025. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/341>. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane; RONQUE, Wanessa Delgado da Silva; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; et al. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; VIEIRA, Nívea Maria Costa; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Estratégias pedagógicas inclusivas para alunos com dislexia no Ensino Fundamental I.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 9 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; RONQUE, Wanessa Delgado Silva; DEMO, Giane; et al. **Neuropsicopedagogia e inclusão: transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FERREIRA, Juliana Balta; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Paulo Freire e a aprendizagem significativa — conexões com a neuropsicologia educacional.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; et al. **Práticas de arteterapia para estimular a criatividade e reduzir a ansiedade dos alunos.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/Documents/in/Art_Therapy>. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; CARVALHO, Silvana Nascimento. **Instrumentos de avaliação psicopedagógicos e neuropsicopedagógicos: teoria e aplicabilidade na escola.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: simonehelendrumond.blogspot.com. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane; et al. **Dislexia e educação inclusiva.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 9 out. 2025.

VIEIRA, Nívea Maria Costa; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento. **Tecnologia, inclusão e psicomotricidade: recursos digitais no apoio ao desenvolvimento infantil.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/142908800/TECNOLOGIA_INCLUSAO_E_PSICOMOTRICIDADE_RECURSOS_DIGITAIS>. Acesso em: 9 out. 2025.

BELCHIOR, Idênis Glória; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; VENDITTE, Neusa; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento. **Neuropsicopedagogia aplicada: estudo de caso com intervenção em sala de aula.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/007278111584c0b4ef328>. Acesso em: 9 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; CARVALHO, Silvana Nascimento; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; DRUMOND, Eliana. **A arte como recurso de expressão emocional e autoconhecimento no contexto escolar.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/144001145/A_ARTE_COMO_RECURSO_DE_EXPRESS%C3%83O_EMOCIONAL_E_AUTOCONHECIMENTO_NO_CONTEXTO_ESCOLAR>. Acesso em: 9 out. 2025.

DEMO, Giane. **Mais de 43 e-books Clube dos Artigos destacam o trabalho de Giane Demo (2024–2025).** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1304286487705609/posts/1373359430798314>. Acesso em: 10 out. 2025.

GIANE DEMO

AUTISMO

NÍVEL 3

ATIVIDADES

COLETÂNEA DE ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS E ESTRUTURAIS PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 3 NA ESCOLA REGULAR.

Uso de **quadro de rotina visual** com imagens para organizar o dia e antecipar atividades, ajudando a reduzir ansiedade.

Implementação de **recursos de comunicação alternativa e aumentativa** (PECS, tablets, cartões visuais) para facilitar interação e expressão de necessidades.

Divisão de **tarefas complexas em etapas curtas**, com reforço positivo a cada conquista, promovendo motivação e compreensão.

Ajuste do **tempo de execução das atividades** para atender ao ritmo individual do estudante, garantindo participação real.

Criação de **cantinhos sensoriais de autorregulação**, com materiais calmantes, luz suave e objetos táteis, para controlar estímulos e promover concentração.

Uso de **materiais manipulativos** e concretos para ensino de conceitos abstratos, como blocos, argila ou objetos do cotidiano.

Flexibilização na forma de **expressão de respostas**, permitindo desenho, modelagem, verbalização simples ou gestos.

Realização de **jogos educativos multissensoriais**, com cores, sons, texturas e movimentos, estimulando percepção e atenção.

Contação de **histórias com fantoches ou recursos visuais**, facilitando compreensão e envolvimento na narrativa.

Laboratórios de **ciências adaptados**, com experimentos simples e seguros, promovendo exploração e curiosidade.

Atividades de **culinária e manipulação de alimentos**, desenvolvendo habilidades motoras e compreensão de sequência.

Prática de **música e dança adaptadas**, utilizando ritmos simples e movimentos guiados para expressão corporal e socialização.

Teatro e **dramatizações curtas**, baseadas em rotinas escolares, favorecendo comunicação e interpretação de papéis.

Uso de **tecnologias digitais interativas**, como aplicativos educativos, jogos e quizzes, para reforço de conceitos acadêmicos.

Trabalho em **duplas ou pequenos grupos**, mediado por professores ou assistentes, promovendo interação social e colaboração.

Atividades de **classificação e organização de objetos**, desenvolvendo percepção visual, atenção e categorização.

Sessões de **arte e artesanato**, permitindo expressão criativa e estímulo sensorial adaptado.

Prática de **atividades físicas simples**, como circuitos ou jogos de equilíbrio, para coordenação motora e regulação emocional.

Uso de **cartões de incentivo ou tokens** para reforço positivo de comportamentos e participação nas atividades.

Rotinas de **relaxamento e respiração guiada**, promovendo autorregulação emocional antes ou depois de atividades complexas.

Adaptação de **materiais de leitura**, com fontes ampliadas, cores e símbolos visuais para facilitar compreensão.

Exploração de **ambientes externos controlados**, como jardim ou pátio, integrando aprendizado com estímulos naturais.

Incorporação de **rotinas de higiene e autocuidado** estruturadas, ensinando passos por etapas e reforçando autonomia.

Uso de **histórias sociais e vídeos curtos**, para ensinar habilidades sociais, expectativas comportamentais e resolução de conflitos.

Atividades de **reconhecimento de emoções e sentimentos**, utilizando cartões, espelhos e jogos, favorecendo inteligência emocional.

Planejamento de **tarefas de sequência**, como montar quebra-cabeças ou organizar objetos, estimulando lógica e concentração.

Atividades Pedagógicas

1. Sequências Lógicas -

- Utilizar cartões com figuras para que o aluno organize em sequência lógica, estimulando o raciocínio lógico e a compreensão de padrões.

2. Associação de Cores e Formas

- Propor atividades que envolvam a associação de cores e formas geométricas, facilitando o reconhecimento visual e a categorização.

3. Jogos de Memória

- Aplicar jogos de memória com imagens e palavras, promovendo a atenção e a memória visual.

4. Atividades de Coordenação Motora

- Desenvolver atividades que estimulem a coordenação motora fina e grossa, como recorte, colagem e jogos com bola.

5. Leitura e Escrita

- Implementar atividades de leitura e escrita adaptadas, com uso de letras maiores e espaçamento adequado.

6. Reconhecimento de Emoções

- Utilizar cartões com expressões faciais para que o aluno identifique e nomeie emoções, promovendo a inteligência emocional.

7. Atividades de Sequenciamento

- Propor atividades que envolvam o sequenciamento de ações, como montar um sanduíche ou escovar os dentes, para desenvolver habilidades de rotina.

8. Jogos de Turno

- Aplicar jogos que incentivem a espera pela vez, como jogos de tabuleiro simples, para trabalhar a paciência e a interação social.

9. Atividades de Classificação

- Propor atividades que envolvam a classificação de objetos por cor, forma ou tamanho, estimulando a organização e categorização.

10. Uso de Tecnologias Assistivas

- Integrar o uso de aplicativos e softwares educativos que auxiliem na aprendizagem, como programas de leitura e escrita adaptados.

Adaptações Estruturais

11. Ambiente Organizado

- Manter o ambiente escolar organizado e previsível, com horários fixos e espaços definidos para cada atividade.

12. Materiais Visuais

- Utilizar materiais visuais, como quadros de rotina e pictogramas, para facilitar a compreensão das atividades.

13. Espaço Sensorial

- Criar um espaço sensorial na escola, com materiais que ajudem o aluno a se acalmar, como almofadas, luzes suaves e brinquedos táteis.

14. Apoio Individualizado

- Disponibilizar um profissional de apoio para auxiliar o aluno nas atividades escolares e sociais.

15. Treinamento de Professores

- Promover treinamentos para os professores sobre estratégias de ensino inclusivas e manejo de comportamentos.

16. Parcerias com Famílias

- Estabelecer comunicação constante com as famílias para alinhar estratégias e acompanhar o progresso do aluno.

17. Avaliação Contínua

- Realizar avaliações contínuas para monitorar o desenvolvimento do aluno e ajustar as estratégias pedagógicas.

18. Atividades em Grupo

- Promover atividades em grupo que incentivem a interação social, como projetos coletivos e apresentações.

19. Flexibilidade Curricular

- Adaptar o currículo escolar às necessidades do aluno, oferecendo alternativas para atingir os objetivos de aprendizagem.

20. Uso de Comunicação Alternativa

- Implementar sistemas de comunicação alternativa, como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), para alunos com dificuldades na comunicação verbal.

Atividades Lúdicas e Sensorial

21. Massinha de Modelar

- Utilizar massinha de modelar para desenvolver a coordenação motora fina e a criatividade.

22. Pintura com os Dedos

- Propor atividades de pintura com os dedos, estimulando a expressão artística e a percepção tátil.

23. Brincadeiras com Água

- Realizar brincadeiras com água, como transferir água de um recipiente para outro, para trabalhar a coordenação motora e o relaxamento.

24. Brincadeiras com Areia

- Oferecer atividades com areia, como construir castelos ou procurar objetos escondidos, para estimular a exploração sensorial.

25. Jogos de Imitar

- Propor jogos que envolvam imitar sons e movimentos, como "telefone sem fio" ou "imitação de animais", para desenvolver a linguagem e a socialização.

26. Dança Livre

- Incentivar a dança livre ao som de músicas variadas, promovendo a expressão corporal e a coordenação motora.

27. Brincadeiras com Balões

- Utilizar balões em atividades que estimulem a atenção e a interação social, como passar o balão sem deixá-lo cair.

28. Jardinagem

- Realizar atividades de jardinagem, como plantar sementes e cuidar das plantas, para desenvolver responsabilidade e conexão com a natureza.

29. Atividades com Luzes

- Utilizar luzes coloridas e lanternas em atividades que estimulem a percepção visual e a atenção.

30. Brincadeiras com Espelhos

- Propor brincadeiras que envolvam espelhos, como "brincar de reflexo", para trabalhar a percepção corporal e a socialização.

Recursos e Materiais

31. Livros Adaptados

- Disponibilizar livros com linguagem simples e ilustrações claras, adequados ao nível de compreensão do aluno.

32. Cartões de Comunicação

- Utilizar cartões com imagens e palavras para facilitar a comunicação e a compreensão das atividades.

33. Tecnologias Assistivas

- Integrar o uso de tecnologias assistivas, como tablets com aplicativos educativos, para apoiar a aprendizagem.

34. Materiais Táteis

- Oferecer materiais táteis, como tecidos com diferentes texturas, para estimular a percepção sensorial.

35. Quadros Magnéticos

- Utilizar quadros magnéticos com letras e números para atividades de leitura e escrita.

36. Fantoches

- Empregar fantoches em atividades que incentivem a interação social e a expressão verbal.

37. Instrumentos Musicais

- Disponibilizar instrumentos musicais simples, como tamborins e chocalhos, para atividades de ritmo e coordenação.

38. Quebra-Cabeças

- Utilizar quebra-cabeças com peças grandes e coloridas para desenvolver a percepção visual e a resolução de problemas.

39. Cartazes de Rotina

- Exibir cartazes com a rotina diária da escola, utilizando imagens e palavras, para facilitar a compreensão.

40. Caixas de Som

- Utilizar caixas de som para reproduzir sons e músicas que estimulem a audição e a atenção.

Estratégias de Ensino

41. Ensino Multissensorial

- Aplicar estratégias de ensino que envolvam múltiplos sentidos, como visual, auditivo e tátil, para facilitar a aprendizagem.

42. Reforço Positivo

- Utilizar reforços positivos, como elogios e recompensas, para incentivar comportamentos desejados.

43. Ensino por Modelagem

- Demonstrar as atividades antes de solicitá-las, para que o aluno observe e imite os comportamentos esperados.

44. Quebra de Tarefas

- Dividir as atividades em etapas menores e mais gerenciáveis, para facilitar a compreensão e execução.

45. Uso de Histórias Sociais

- Utilizar histórias sociais para explicar situações sociais e comportamentais, promovendo a compreensão e a adaptação.

46. Tempo de Espera

- Implementar períodos curtos de espera entre as atividades, para ajudar o aluno a se adaptar à transição entre tarefas.

47. Feedback Imediato

- Fornecer feedback imediato sobre o desempenho do aluno, reforçando comportamentos positivos e corrigindo os negativos.

48. Uso de Comunicação Alternativa

- Implementar sistemas de comunicação alternativa, como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), para alunos com dificuldades na comunicação verbal.

Atividades de Interação Social

49. Jogo do Cumprimento

- Praticar cumprimentos com variações simples (aceno, toque no ombro, aperto de mão) para trabalhar interação social.

50. Histórias em Grupo

- Criar histórias coletivas, cada aluno contribui com uma frase ou figura, estimulando cooperação.

51. Bingo de Emoções

- Cartelas com expressões faciais; ao identificar corretamente, marca o quadrado.

52. Caça ao Tesouro Cooperativa

- Resolver desafios em dupla ou grupo para encontrar objetos escondidos, promovendo comunicação e trabalho em equipe.

53. Teatro de Fantasias

- Atividades de dramatização simples, incentivando expressão emocional e socialização.

54. Roda de Conversa com Pictogramas

- Utilizar imagens para que cada aluno contribua, ajudando na comunicação e na escuta ativa.

55. Jogo da Passagem

- Passar um objeto de um para outro seguindo regras, reforçando atenção, espera e interação.

Atividades Sensorial-Artísticas

56. Texturas Misteriosas

- Caixa com objetos de diferentes texturas; aluno descreve ou associa à imagem correspondente.

57. Pintura com Esponja

- Pintar usando esponjas ou materiais alternativos, estimulando coordenação motora e criatividade.

58. Colagem de Materiais Naturais

- Criar artes com folhas, sementes e pedras, desenvolvendo percepção tátil e imaginação.

59. Instrumentos Recicláveis

- Criar sons usando garrafas, latas e tampas, integrando música e exploração sensorial.

60. Movimento com Fita Colorida

- Dança livre usando fitas ou lenços, estimulando corpo, ritmo e atenção visual.

Atividades Cognitivas e de Aprendizagem

61. Labirinto de Papelão

- Montar labirintos simples no chão para desenvolver planejamento e coordenação motora.

62. Sequência de Rotina Visual

- Aluno organiza cartões de atividades do dia em ordem correta.

63. Quebra-Cabeça Sonoro

- Reconhecer sons e associar à imagem correspondente, estimulando memória auditiva.

64. Cartões de Decisão

- Apresentar situações do cotidiano e pedir que o aluno escolha a ação correta, fortalecendo tomada de decisão.

65. Jogos de Contagem com Objetos

- Contar e agrupar objetos de formas variadas, promovendo matemática prática.

Atividades Funcionais e Cotidianas

66. Montagem de Kit Escolar

- Organizar lápis, cadernos e materiais, estimulando independência e sequência de ações.

67. Rotina de Higiene

- Passo a passo para lavar as mãos ou escovar os dentes com apoio visual.

68. Preparo de Lanche Simples

- Atividades como montar sanduíche ou suco, promovendo habilidades de vida diária.

69. Separação de Roupas por Cor/Tamanho

- Organizar roupas de bonecos ou peças reais, desenvolvendo categorização e atenção.

70. Jardinagem Funcional

- Regar plantas seguindo instruções simples, combinando cuidado com habilidades motoras.

Jogos Estruturados

71. Dominó de Figuras

- Substituir números por figuras, reforçando associação visual.

72. Jogo de Pareamento

- Parear objetos ou imagens iguais, estimulando memória e atenção.

73. Pescaria de Letras ou Números

- Pescar objetos com ímã ou gancho e nomeá-los, promovendo coordenação olho-mão e reconhecimento.

74. Corrida de Obstáculos Adaptada

- Percursos simples que exigem atenção, equilíbrio e planejamento.

75. Jogo da Cores

- Atividades de “pinte o objeto da cor correta” usando cartões ou figuras grandes.

Atividades Cognitivo-Sensoriais Avançadas

76. Mapa da Sala

- Criar um mapa simples da sala de aula e pedir que o aluno localize objetos ou colegas, promovendo orientação espacial.

77. Sequência de Sons

- Reproduzir sons (palmas, batidas, objetos) em sequência e pedir que o aluno repita, estimulando memória auditiva.

78. Histórias com Figuras

- Montar histórias em quadrinhos simples com figuras que o aluno organiza em ordem lógica.

79. Atividade "O que Falta?"

- Mostrar uma sequência de objetos ou imagens com uma lacuna para ser preenchida, desenvolvendo atenção e raciocínio.

80. Correspondência Numérica

- Associar quantidade de objetos à numeral correspondente usando cartões ou blocos.

Atividades Artísticas e Criativas

81. Colagem de Emoções

- Recortar imagens de revistas e colar de acordo com emoções sentidas ou observadas.

82. Criação de Máscaras

- Fazer máscaras de papel ou EVA e interpretar personagens, estimulando imaginação e expressão.

83. Pintura Guiada por Música

- Pintar livremente seguindo ritmos ou sons específicos, integrando percepção auditiva e motora.

84. Desenho por Pontos

- Conectar pontos para formar figuras, promovendo coordenação olho-mão e atenção.

85. Caixa Sensorial Temática

- Criar caixas sensoriais (areia, arroz, grãos) com objetos escondidos para descobrir, desenvolvendo percepção tátil.

Atividades Funcionais e de Vida Diária

86. Separar Talheres e Utensílios

- Organizar utensílios de cozinha por tipo ou função, promovendo habilidades práticas.

87. Classificação de Recicláveis

- Separar papel, plástico e metal em cestos, desenvolvendo consciência ambiental e categorização.

88. Rotina de Mochila

- Ajudar a arrumar a mochila do dia seguinte, promovendo organização e autonomia.

89. Etiqueta de Roupas

- Identificar etiquetas de roupas e dobrá-las corretamente, reforçando atenção e coordenação.

90. Pequenas Tarefas Domésticas

- Atividades simples, como limpar a mesa ou organizar livros, incentivando responsabilidade.

Jogos e Dinâmicas Sociais

91. Jogo da Memória de Emoções

- Cartas com expressões faciais; o aluno deve encontrar pares, promovendo reconhecimento emocional.

92. Teatro de Sombra

- Criar figuras com sombras para contar histórias simples, estimulando criatividade e socialização.

93. Passa a Bola com Desafio

- Passar uma bola com instruções específicas (como dizer um número ou cor antes de passar), integrando atenção e coordenação.

94. Corrida de Cores

- Atividade em que o aluno deve correr até o objeto ou área de determinada cor, desenvolvendo percepção visual e motora.

95. Caça ao Som

- Identificar sons emitidos de caixas ou objetos, promovendo atenção auditiva.

Estratégias de Aprendizagem e Comunicação

96. Quadro de Rotina Interativa

- Aluno move cartões com atividades concluídas, reforçando autonomia e compreensão do tempo.

97. Cartões de Escolha

- Apresentar duas ou três opções em cartões para que o aluno faça escolhas, promovendo comunicação.

98. Atividade "O Que Vem Depois?"

- Apresentar sequência de imagens e pedir que o aluno indique a próxima etapa, estimulando raciocínio lógico.

99. Relato do Dia

- Solicitar ao aluno que aponte figuras ou símbolos para contar como foi seu dia, promovendo expressão verbal/alternativa.

100. Jogo de Perguntas Simples

- Perguntas de múltipla escolha com cartões para estimular atenção, compreensão e tomada de decisão.

Atividades Cognitivo-Sensoriais Extras

101. Labirinto de Corda

- Montar um labirinto no chão com cordas e pedir que o aluno siga o caminho, trabalhando orientação espacial e atenção.

102. Sequência de Objetos Sonoros

- Colocar vários objetos que produzem sons (sino, apito, tambor) e pedir que o aluno reproduza a sequência.

103. Quebra-Cabeça de Rótulos

- Montar figuras com palavras e imagens correspondentes, estimulando leitura e associação.

104. Jogo de Correspondência Táctil

- Sentir objetos dentro de sacos opacos e tentar adivinhar qual é, desenvolvendo percepção tátil.

105. Sequência Numérica com Brinquedos

- Organizar blocos ou brinquedos em ordem crescente ou decrescente, promovendo habilidades matemáticas.

Atividades Artísticas Avançadas

106. Mosaico com Papel Colorido

- Recortar e colar pequenos pedaços de papel formando figuras, estimulando coordenação e criatividade.

107. Pintura com Borrifador

- Usar borrifadores com tinta para criar desenhos, integrando movimento e percepção visual.

108. Desenho Guiado por História

- Ouvir uma história curta e desenhar personagens ou objetos mencionados, trabalhando atenção e imaginação.

109. Arte com Fios e Lãs

- Criar formas ou figuras usando fios coloridos, estimulando coordenação motora fina.

110. Colagem Sensorial

- Combinar materiais com diferentes texturas (tecido, areia, algodão) em uma mesma arte, promovendo percepção sensorial.

Atividades Funcionais Avançadas

111. Preparação de Mini-Refeição

- Fazer lanches simples com supervisão, como montar sanduíches ou saladas de frutas, desenvolvendo autonomia.

112. Separação de Moedas

- Classificar moedas por tamanho ou valor, fortalecendo matemática prática e atenção.

113. Organização de Material Escolar

- Ordenar lápis, canetas e cadernos por tipo ou cor, promovendo habilidades de planejamento.

114. Etiqueta de Objetos

- Colocar etiquetas com imagens ou palavras em objetos da sala para facilitar identificação e rotina.

115. Pequenas Tarefas de Limpeza

- Limpar mesa ou organizar livros e brinquedos, integrando responsabilidade e rotina.

Jogos e Dinâmicas Sociais Avançadas

116. Jogo da Passa-Mão

- Passar um objeto de mão em mão seguindo regras, promovendo interação e atenção.

117. Teatro de Dedoches

- Criar pequenas histórias com dedoches para estimular linguagem e socialização.

118. Corrida de Pistas

- Resolver desafios simples ao longo de um percurso, promovendo coordenação, atenção e cooperação.

119. Bingo de Objetos

- Reconhecer e marcar objetos ou figuras, trabalhando atenção e memória visual.

120. Jogo do Eco

- Repetir sons ou palavras emitidas pelo professor ou colega, estimulando linguagem e memória auditiva.

Estratégias de Aprendizagem Extras

121. Cartões de Rotina Personalizados

- Criar cartões específicos para cada aluno, mostrando atividades do dia, promovendo autonomia.

122. Histórias em Sequência

- Cortar uma história em partes e pedir que o aluno organize na ordem correta, trabalhando compreensão.

123. Escolha de Atividade

- Oferecer 2–3 opções de atividades e permitir que o aluno escolha, reforçando tomada de decisão.

124. Registro de Emoções

- Criar um quadro para marcar como o aluno se sente durante o dia, promovendo autoconsciência.

125. Feedback Visual

- Utilizar emojis ou símbolos para indicar desempenho ou progresso em atividades, facilitando compreensão.

Atividades Cognitivo-Sensoriais

126. Caixa de Perguntas

- Colocar perguntas simples em cartões dentro de uma caixa; o aluno escolhe um cartão e responde com ajuda de imagens ou palavras.

127. Jogo de Correspondência de Texturas

- Dar objetos de diferentes texturas e pedir para combiná-los com figuras correspondentes.

128. Sequência de Ações Cotidianas

- Organizar cartões com imagens de ações do dia (escovar dentes, vestir roupa) na ordem correta.

129. Montagem de Quebra-Cabeça de Palavras

- Formar palavras simples a partir de letras destacadas, estimulando leitura e escrita.

130. Roda dos Números

- Criar uma roda com números e pedir para o aluno girar e falar o número sorteado ou contar objetos correspondentes.

Atividades Artísticas e Sensorial

131. Pintura com Carimbos

- Usar carimbos de diferentes formas e cores para criar imagens ou padrões.

132. Arte com Areia Colorida

- Criar figuras ou paisagens usando areia colorida em bandejas ou colagem.

133. Móbile de Figuras

- Montar móbiles suspensos com figuras de papel ou EVA, trabalhando coordenação motora e percepção visual.

134. Desenho com Guias

- Usar modelos ou traços pontilhados que o aluno deve completar, promovendo coordenação.

135. Colagem Temática

- Criar colagens sobre temas do dia, da estação ou da escola, estimulando criatividade e linguagem.

Atividades Funcionais

136. Organização de Brinquedos

- Separar brinquedos por tipo ou tamanho, reforçando categorização e autonomia.

137. Montagem de Kit de Higiene

- Organizar escova, pasta e toalha, desenvolvendo rotina pessoal e independência.

138. Arrumação de Cestos

- Ordenar objetos ou roupas em cestos corretos, integrando habilidades práticas.

139. Preparação de Lanche Simples

- Fazer sanduíches, suco ou salada de frutas, promovendo autonomia e sequência de ações.

140. Separação de Materiais Escolares

- Colocar lápis, borracha e canetas em seus lugares, reforçando organização e rotina.

Jogos e Dinâmicas Sociais

141. Jogo das Sombras

- Criar formas ou figuras com as mãos ou objetos e pedir que o aluno adivinhe.

142. Círculo de Palavras

- Cada aluno fala uma palavra relacionada a um tema; o próximo repete a palavra anterior e acrescenta outra.

143. Pega-Objetos com Regras

- Jogar bola ou objeto seguindo regras simples, estimulando atenção, espera e cooperação.

144. Bingo de Cores e Formas

- Marcar figuras ou objetos conforme forem sorteados, trabalhando atenção visual.

145. Jogo de Adivinhação

- Colocar objetos dentro de sacos e pedir que o aluno descreva ou adivinhe pelo tato.

146. Quadro de Rotina Diária

- Criar um quadro visual interativo para que o aluno mova cartões conforme conclui atividades.

147. Histórias Sequenciais

- Recortar histórias em partes e pedir que o aluno organize na ordem correta, desenvolvendo compreensão.

148. Escolha Guiada de Atividades

- Oferecer 2–3 opções e permitir que o aluno escolha qual deseja fazer, reforçando autonomia.

149. Registro Visual de Emoções

- Criar um quadro ou fichas para que o aluno indique como se sente ao longo do dia.

150. Feedback com Símbolos

- Usar emojis ou figuras para indicar desempenho, incentivando compreensão de resultados.

Anotações:

AUTISMO NIVEL 3

GIANE DEMO

UM GUIA PARA COMPRENDER E APOAIR

CLUBE DE AUTORES

ARTIGO 6: FORMAÇÃO DOCENTE E SENSIBILIZAÇÃO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

Giane Demo

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos autistas de nível 3, caracterizados por necessidades complexas e elevados níveis de apoio, constitui um desafio significativo no contexto educacional contemporâneo. Para que a prática pedagógica seja efetiva, é imprescindível investir na formação docente, que deve contemplar não apenas o conhecimento teórico, mas também habilidades práticas e socioemocionais capazes de atender às singularidades desses estudantes (Alves, 2006). A criação de salas de recursos multifuncionais surge como uma estratégia fundamental para potencializar a aprendizagem e garantir a acessibilidade educacional, proporcionando ambientes adaptados e recursos especializados.

Segundo o *DSM-5* e o *DSM-5-TR*, alunos com TEA nível 3 apresentam déficits graves na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, necessitando de intervenções altamente individualizadas (American Psychiatric Association, 2013; 2022). Esses diagnósticos fornecem parâmetros científicos essenciais para que os educadores compreendam as complexidades do autismo e possam estruturar estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada aluno, promovendo a inclusão de forma ética e baseada em evidências.

A aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (2002), destaca a importância de relacionar novos conhecimentos às estruturas cognitivas pré-existentes dos estudantes, sendo um princípio essencial na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Quando aplicada a alunos com TEA, essa abordagem favorece a compreensão e retenção de informações, permitindo que o ensino seja mais adaptado ao ritmo e ao estilo de aprendizagem individual, respeitando as limitações e potencialidades de cada estudante.

Pesquisas recentes demonstram que a detecção precoce do autismo, utilizando tecnologias como EEG, é um fator determinante para intervenções eficazes e direcionadas (Antunes, 2023). A identificação precoce permite que professores e profissionais especializados

ajustem estratégias pedagógicas e terapêuticas, promovendo ganhos cognitivos e comportamentais significativos. Esse acompanhamento deve ser contínuo e interdisciplinar, envolvendo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da saúde.

O uso de tecnologias para análise de padrões de estresse e aprendizagem também contribui para um entendimento mais aprofundado das necessidades dos alunos autistas (Arone, 2019). A coleta e interpretação de dados fisiológicos permitem que educadores ajustem metodologias e intervenções de maneira mais precisa, promovendo ambientes de aprendizagem mais seguros, acolhedores e eficientes para alunos com necessidades complexas.

A memória e os processos cognitivos dos estudantes são aspectos centrais a serem considerados no planejamento pedagógico (Baddley, Anderson e Eysenck, 2011). A compreensão de como o cérebro armazena, organiza e recupera informações auxilia o docente a implementar estratégias que facilitem a aprendizagem, especialmente para alunos que apresentam desafios significativos em termos de atenção, organização e retenção de conteúdo.

O estudo das variações do espectro autista permite a compreensão da heterogeneidade dos alunos e a necessidade de abordagens diferenciadas (Barbosa, 2013). Essa análise detalhada fornece subsídios para que os educadores planejem intervenções personalizadas, considerando fatores individuais como comunicação, habilidades sociais, interesses e sensibilidades sensoriais.

Tendências pedagógicas na educação especial inclusiva apontam para a necessidade de metodologias ativas e inovadoras, capazes de atender à diversidade em sala de aula (Barbosa et al., 2024). A adoção de práticas colaborativas, lúdicas e participativas contribui para o engajamento dos alunos e fortalece a inclusão, promovendo o desenvolvimento integral e socioemocional de todos os estudantes.

A atuação do neuropsicopedagogo se destaca como suporte essencial ao processo de aprendizagem (Belo e Guedes, 2022). Esse profissional fornece ferramentas e estratégias que auxiliam professores e famílias na compreensão das dificuldades cognitivas e comportamentais, permitindo intervenções mais eficazes e alinhadas às necessidades individuais dos alunos.

O desenvolvimento socioemocional dos professores é igualmente crucial, pois competências como empatia, paciência e autorregulação emocional impactam diretamente na eficácia das práticas inclusivas (Brilhante et al., 2024). A sensibilização docente deve, portanto, contemplar não apenas conhecimento técnico, mas também o fortalecimento dessas habilidades, garantindo ambientes de ensino acolhedores e seguros.

A inclusão de alunos autistas de nível 3 exige um compromisso ético, interdisciplinar e coletivo da comunidade escolar (Camargo, 2017). Esse compromisso não se limita à simples presença física do estudante em sala de aula, mas envolve a construção de um ambiente educativo sensível às necessidades específicas, que valorize suas potencialidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a escola deve se constituir como um espaço de acolhimento e

desenvolvimento integral, articulando práticas pedagógicas, estratégias de apoio individualizado e metodologias inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa (Alves, 2006).

A formação contínua dos docentes representa um elemento central nesse processo, permitindo que os professores compreendam as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, suas manifestações comportamentais e cognitivas, bem como as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão (American Psychiatric Association, 2013; 2022). O conhecimento atualizado, aliado à prática reflexiva, possibilita ao educador identificar barreiras à aprendizagem, ajustar intervenções e adotar recursos didáticos adaptados, favorecendo a participação plena do aluno no cotidiano escolar.

A sensibilização de docentes vai além da capacitação técnica, englobando também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, paciência e autorregulação emocional, que são fundamentais para lidar com situações desafiadoras e imprevisíveis em sala de aula (Brilhante et al., 2024). Um professor emocionalmente preparado consegue construir relações de confiança e segurança com o aluno, favorecendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento afetivo e social do estudante autista.

A articulação com famílias e profissionais especializados constitui outro componente indispensável para a inclusão efetiva (Ischkanian et al., 2025). A colaboração entre professores, familiares, psicólogos, terapeutas ocupacionais e neuropsicopedagogos permite a construção de um plano de intervenção individualizado e coerente, que respeite o ritmo, os interesses e as limitações do aluno. Essa interação multidisciplinar garante que o suporte educacional seja contínuo e integrado, ampliando as possibilidades de sucesso escolar e social do estudante.

A utilização de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados, como softwares educativos, materiais multissensoriais e estratégias de ensino baseadas em evidências, contribui significativamente para a inclusão de alunos com necessidades complexas (Matson, 2016; Reichow, 2025). Esses instrumentos não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem autonomia, engajamento e autoestima, fortalecendo a participação do aluno na dinâmica escolar e na vida social.

A compreensão das particularidades cognitivas e comportamentais dos alunos, baseada em estudos de neuropsicopedagogia e das ciências cognitivas, é essencial para orientar a prática docente (Belo e Guedes, 2022; Ausubel, 2002). Saber como o cérebro processa informações, como ocorre a memória e como surgem padrões de comportamento permite que o professor planeje atividades desafiadoras, porém acessíveis, garantindo que o aluno alcance progressos concretos em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A implementação de metodologias ativas, que envolvam experimentação, resolução de problemas e aprendizagem colaborativa, também é estratégica para a inclusão (Cabral e Raimundo, 2023). Essas práticas permitem que o aluno participe de maneira significativa das

atividades escolares, estimulem a comunicação e a interação social, e promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, respeitando ao mesmo tempo suas limitações sensoriais e comportamentais.

O acompanhamento contínuo e a avaliação constante do progresso do aluno são elementos indispensáveis para a efetividade da inclusão (Biasão, 2019; Barbosa, 2013). Monitorar avanços e dificuldades permite ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas, garantindo que o ensino seja sempre centrado no estudante e que as metas de aprendizagem sejam realistas, mensuráveis e alcançáveis.

A construção de uma cultura escolar inclusiva demanda também a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, gestores e funcionários, para que a diversidade seja compreendida e valorizada (Camargo, 2017). Uma abordagem coletiva fortalece o sentido de pertencimento, reduz estigmas e promove um ambiente de respeito e cooperação, favorecendo a socialização e a participação plena do aluno autista no espaço escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, com necessidades complexas, representa um desafio educacional e humano que exige da escola uma postura inovadora, empática e colaborativa. Trata-se de um processo dinâmico, multidimensional e contínuo, que ultrapassa o campo das estratégias pedagógicas, envolvendo dimensões éticas, afetivas, sociais e cognitivas do desenvolvimento humano (Ischkanian e Cabral, 2025). A efetivação desse processo depende de uma rede articulada entre professores, famílias, terapeutas e gestores escolares, consolidando uma cultura de corresponsabilidade pela aprendizagem e bem-estar do estudante.

A formação docente assume, nesse contexto, papel essencial para o sucesso da inclusão, uma vez que professores bem preparados são capazes de compreender os níveis de apoio exigidos pelos alunos com TEA nível 3 e de desenvolver práticas pedagógicas significativas e sensíveis às suas particularidades. O trabalho pedagógico precisa partir do princípio da aprendizagem significativa (Ausubel, 2002), em que o novo conhecimento se conecta aos saberes prévios e às experiências concretas do aluno, respeitando seu ritmo, suas formas de expressão e seus interesses.

É imprescindível promover a sensibilização da equipe escolar, estimulando uma visão humanizada e empática sobre o autismo. Essa sensibilização envolve formações continuadas, rodas de conversa e vivências práticas que abordem o tema da neurodiversidade, a fim de quebrar estigmas e fortalecer a compreensão das diferenças (Camargo, 2017). Dessa forma, a escola se transforma em um espaço de acolhimento, onde cada gesto, rotina e atitude refletem o compromisso com a inclusão como valor social e pedagógico.

No âmbito das estratégias pedagógicas, algumas práticas se destacam pela eficácia na inclusão de alunos autistas de nível 3. A utilização de rotinas visuais estruturadas — como agendas ilustradas, quadros de tarefas e painéis de transição — favorece a previsibilidade e a segurança emocional do estudante (APA, 2022). O emprego de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), por meio de pictogramas, tablets ou pranchas de comunicação, também amplia as possibilidades de interação, reduz a ansiedade e fortalece o vínculo entre aluno e professor.

O uso de tecnologias assistivas e materiais multissensoriais, que estimulam os diferentes canais de aprendizagem e permitem maior engajamento. Jogos de encaixe, recursos táteis, sons suaves, luzes coloridas e experiências com texturas podem ser integrados às atividades de alfabetização, raciocínio lógico e expressão artística (Belo & Guedes, 2022). Essas ações, quando bem planejadas, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, a concentração e a autonomia do aluno.

A aprendizagem baseada na interação social é outro eixo fundamental. Propor atividades coletivas mediadas, como brincadeiras simbólicas, oficinas de música e contação de histórias, estimula o contato visual, a reciprocidade e a cooperação. Nessas experiências, o professor atua como mediador e tradutor emocional, ajudando a criança a interpretar sinais sociais, compreender emoções e desenvolver habilidades de convivência (Vygotski, 2011).

No campo emocional, a regulação afetiva é essencial para o sucesso do processo inclusivo. Espaços de calma ou "cantinhos sensoriais" podem ser implementados para ajudar o aluno a se reorganizar em momentos de sobrecarga sensorial. O uso de estratégias de autorregulação, como respiração guiada, uso de fones abafadores de som e brinquedos sensoriais, auxilia na redução da ansiedade e na manutenção do foco durante as atividades (Brilhante et al., 2024).

O trabalho interdisciplinar amplia ainda mais o alcance das ações inclusivas. A articulação entre professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos (Ischkanian et al., 2025) garante a construção de um plano individual de atendimento (PIA) ajustado às necessidades específicas de cada aluno. Essa integração permite o acompanhamento contínuo e a adaptação de metodologias que favorecem o desenvolvimento integral do estudante.

No que se refere ao envolvimento da família, é fundamental criar canais de comunicação constantes e colaborativos. Reuniões, orientações e oficinas para familiares permitem alinhar expectativas e estratégias entre o ambiente doméstico e o escolar, reforçando a consistência das práticas educativas e o sentimento de pertencimento da criança. A família, ao compreender as metas pedagógicas e terapêuticas, torna-se uma aliada ativa na inclusão.

A inclusão de alunos com TEA nível 3 exige mais do que a simples inserção física do estudante em sala de aula (Camargo, 2017). Ela demanda planejamento, formação docente, sensibilização institucional e compromisso ético coletivo, pautado no respeito à dignidade humana e ao direito universal à educação.

Somente por meio da articulação entre conhecimento científico, prática pedagógica inovadora, sensibilização docente e participação comunitária é possível consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva — um espaço de oportunidades, desenvolvimento e reconhecimento da singularidade de cada indivíduo. Essa escola não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos conscientes, empáticos e socialmente responsáveis, comprometidos com um mundo mais justo e acolhedor às diversidades humanas.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com enfoque interpretativo, voltada à análise de produções científicas sobre "F*ormação docente e sensibilização escolar: estratégias para a inclusão de alunos autistas de nível 3 com necessidades complexas"*. A escolha por esta perspectiva justifica-se pela necessidade de compreender processos, significados e práticas pedagógicas inclusivas, priorizando a interpretação do fenômeno educacional em vez da quantificação de dados (Creswell, 2021; Gil, 2018).

Optou-se pela pesquisa bibliográfica como método central, cujo objetivo é reunir, organizar e analisar o conhecimento produzido previamente sobre o tema (Vergara, 2014; Richardson, 1999). Essa modalidade permite o levantamento de informações por meio de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos eletrônicos, servindo de base para a construção do referencial teórico e para a identificação de lacunas de investigação.

A pesquisa assume caráter documental, incluindo materiais acessíveis em bases acadêmicas e digitais que apresentam dados relevantes para o objeto de estudo. Foram selecionadas publicações em plataformas como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia Edu e Google Acadêmico, considerando critérios de atualidade, pertinência temática e rigor acadêmico. Tal procedimento visa assegurar a confiabilidade e relevância dos dados analisados (Severino, 2016; Lakatos & Marconi, 2010).

A coleta de dados iniciou-se pelo levantamento de palavras-chave recorrentes na literatura, incluindo termos como: inclusão escolar, autismo nível 3, formação docente, sensibilização escolar, metodologias ativas, aprendizagem significativa e tecnologias educacionais (Quivy & Van Campenhoudt, 2008). Esse mapeamento possibilitou identificar artigos e textos que tratam a temática sob diferentes perspectivas, favorecendo uma análise crítica e abrangente.

Em seguida, realizou-se uma leitura exploratória de títulos e resumos, filtrando os materiais mais aderentes aos objetivos do estudo (Sousa, Oliveira & Alves, 2021). Após essa

triagem, procedeu-se à leitura analítica, buscando identificar elementos comuns, divergentes e contribuições específicas de cada autor, a fim de construir uma narrativa coerente sobre as estratégias de inclusão de alunos autistas de nível 3.

Os dados foram analisados por meio de categorização temática, cruzando informações de diferentes fontes para identificar padrões, convergências e contrastes entre as publicações. Este processo permitiu organizar os conteúdos em categorias como: formação docente, sensibilização escolar, práticas pedagógicas inclusivas, interdisciplinaridade e uso de recursos tecnológicos, favorecendo a construção de uma análise estruturada e consistente (Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2017).

A análise adotou postura crítica e reflexiva, buscando interpretar as informações de forma dialógica e contextualizada, indo além da simples descrição das ideias apresentadas nas fontes estudadas. Essa abordagem garante a profundidade e a coerência dos resultados, possibilitando compreender os desafios e estratégias relacionados à inclusão de alunos com necessidades complexas (Creswell, 2021).

A combinação de pesquisa bibliográfica e documental possibilitou a integração de diferentes perspectivas e dados, garantindo um panorama abrangente sobre a temática e contribuindo para a construção de conhecimento relevante sobre práticas pedagógicas inclusivas (Severino, 2016).

Alves (2006) enfatiza que a criação de salas de recursos multifuncionais é essencial para apoiar professores na adaptação de práticas pedagógicas para alunos com necessidades complexas, promovendo inclusão efetiva.

A American Psychiatric Association (2013) descreve os critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista, fornecendo parâmetros que orientam a formação docente para o atendimento adequado de alunos de nível 3.

A American Psychiatric Association (2022) apresenta a atualização do DSM-5-TR, detalhando níveis de suporte necessários, reforçando a importância de capacitação docente e planejamento pedagógico individualizado.

Ausubel (2002) destaca que a aprendizagem significativa requer que professores conectem novos conteúdos às estruturas cognitivas dos alunos, sendo essencial para estratégias inclusivas.

Antunes (2023) evidencia que a detecção precoce do TEA por meio de EEG fornece dados que podem subsidiar estratégias pedagógicas específicas e formação docente direcionada.

Arone (2019) demonstra que análises de estresse em alunos com TEA podem orientar professores sobre práticas mais adequadas, reforçando a necessidade de formação para gestão do comportamento e adaptação curricular.

Barbosa (2013) aponta a diversidade de manifestações do espectro autista, indicando que a formação docente deve contemplar estratégias individualizadas para atender alunos de nível 3.

Barbosa et al. (2024) analisam tendências pedagógicas inclusivas e enfatizam que a sensibilização e capacitação dos docentes são fundamentais para superar desafios históricos e contemporâneos da educação especial.

Belo e Guedes (2022) afirmam que a neuropsicopedagogia oferece ferramentas que auxiliam professores na compreensão do processo de aprendizagem de alunos com TEA, destacando a importância da formação continuada.

Biasão (2019) propõe a classificação da gravidade do TEA com base em rastreamento ocular, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e formação docente específica.

Brilhante et al. (2024) evidenciam que o desenvolvimento socioemocional das crianças depende da atuação docente, reforçando a necessidade de sensibilização escolar para inclusão.

Camargo (2017) destaca que a inclusão de alunos com necessidades complexas requer ação coletiva e ética da comunidade escolar, incluindo formação contínua de professores.

Cabral e Raimundo (2023d) discutem como metodologias ativas podem favorecer a participação de alunos com TEA, enfatizando a necessidade de capacitação docente para implementar tais estratégias.

Cabral et al. (2024) apresentam a gamificação como recurso que aumenta motivação e engajamento, indicando a necessidade de professores preparados para aplicar tecnologias educacionais inclusivas.

Cabral (2024) reforça a importância da inovação didática para atender demandas de alunos com necessidades complexas, evidenciando o papel da formação docente.

Cabral (2023a) evidencia que a inteligência emocional e o uso de tecnologias auxiliam os professores no desenvolvimento de estratégias inclusivas.

Cabral et al. (2025) mostram que estratégias de pensamento crítico aplicadas por docentes podem contribuir para a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA.

Cabral (2023c) analisa a atuação do psicólogo educativo e do docente na construção de práticas inclusivas, ressaltando a importância da formação interdisciplinar.

Cabral (2023b) evidencia que compreender os mecanismos cerebrais da aprendizagem auxilia docentes na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas.

Dias et al. (2024) afirmam que professores desempenham papel central no desenvolvimento socioemocional de alunos com necessidades complexas, sendo indispensável sua capacitação.

Ischkanian e Ischkanian (2024) ressaltam a importância de compreender transtornos como TDAH no contexto inclusivo, ampliando o escopo da formação docente para lidar com diferentes perfis de alunos.

Ischkanian et al. (2025) reforçam a necessidade de acompanhamento interdisciplinar de crianças com TEA, destacando que a formação e sensibilização de docentes são essenciais para estratégias educativas eficazes.

Ischkanian, Ischkanian e Carvalho (2025) destacam que a empatia e inteligência emocional dos professores impactam diretamente na inclusão e acolhimento de alunos com TEA.

Ischkanian et al. (2025) analisam a relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização, enfatizando a importância da formação docente para estratégias inclusivas.

Leite (2021) destaca a contribuição da perspectiva de Vygotsky para a educação especial, evidenciando que a formação docente deve considerar a mediação social na aprendizagem de alunos com necessidades complexas.

Lima (2014) reforça que a teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece base para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, orientando práticas docentes.

Malta et al. (2024) investigam metodologias ativas e tecnologias, mostrando que a capacitação docente é decisiva para promover competências socioemocionais e inclusão.

Matson (2016) defende a aplicação de práticas baseadas em evidências para avaliação e intervenção em TEA, orientando a formação de professores para estratégias pedagógicas eficazes.

Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) destacam que a neuropsicopedagogia contribui para a educação inclusiva, indicando a necessidade de docentes capacitados para implementar práticas adaptadas.

Reichow, Doehring e Volkmar (2025) reforçam a necessidade de práticas interdisciplinares baseadas em evidências, exigindo formação docente contínua para atender alunos com TEA.

Rezende et al. (2024) apontam os efeitos positivos da educação socioemocional no desenvolvimento de alunos, destacando o papel do professor na inclusão escolar.

Salles (2017) evidencia que a participação familiar deve ser articulada com a atuação docente para favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

Seeger e Zucolotto (2018) aplicam a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky para orientar práticas docentes que promovam inclusão efetiva.

Silveira (2011) analisa intervenções com famílias, ressaltando que a formação docente deve contemplar estratégias de articulação com o contexto familiar.

Silvereye (2016) apresenta diretrizes de boas práticas para avaliação e intervenção em TEA no ambiente escolar, indicando que a formação docente é crucial para sua implementação.

Simão, Corrêa e Ferrandini (2020) ressaltam que a neuropsicopedagogia oferece subsídios para que docentes adaptem práticas pedagógicas inclusivas.

Tavares et al. (2019) discutem estratégias neuropsicopedagógicas na escola, destacando a importância da formação docente para lidar com dificuldades de aprendizagem.

Vygotski (2011) enfatiza a mediação social no desenvolvimento cognitivo, reforçando que a formação docente deve contemplar práticas de ensino centradas na interação social e inclusão.

A metodologia adotada se fundamenta na interpretação sistemática da literatura existente, combinando rigor acadêmico e análise crítica, com o objetivo de fornecer subsídios teóricos sólidos sobre a formação docente e a sensibilização escolar voltadas à inclusão de alunos autistas de nível 3.

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE COMO BASE PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

A formação docente é essencial para que os professores compreendam as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível 3, caracterizado por necessidades complexas e demandas significativas de apoio (American Psychiatric Association, 2022). Somente profissionais bem preparados conseguem planejar estratégias pedagógicas individualizadas e adaptar o currículo de maneira que contemple as especificidades desses alunos. Nesse contexto, a formação contínua permite ao docente desenvolver uma postura reflexiva e crítica, essencial para a educação inclusiva.

Segundo Alves (2006), a utilização de salas de recursos multifuncionais constitui uma importante estratégia de suporte, oferecendo materiais e metodologias específicas para atender às necessidades complexas dos alunos. Essas salas funcionam como espaços de aprendizagem diversificada, permitindo que o professor pratique a inclusão de forma concreta. Além disso, a gestão adequada desses ambientes exige conhecimento técnico e pedagógico aprofundado, reforçando a importância da formação docente.

O DSM-5-TR, publicado pela American Psychiatric Association (2022), reforça a necessidade de compreender os diferentes níveis de gravidade do TEA, destacando que o nível 3 demanda apoio substancial em múltiplos contextos. Tal compreensão é crucial para o planejamento de intervenções pedagógicas eficazes. Os professores devem estar aptos a interpretar sinais comportamentais e cognitivos complexos, ajustando práticas para favorecer o desenvolvimento integral do aluno.

A integração de estratégias cognitivas, emocionais e sociais possibilita que o aluno com TEA nível 3 participe de forma mais efetiva das dinâmicas escolares, aumentando a autonomia e reduzindo comportamentos de isolamento ou frustração. Ausubel (2002) enfatiza que a aquisição e retenção de conhecimento dependem da construção significativa de conceitos, o que exige do

professor estratégias didáticas diferenciadas. Para alunos com TEA nível 3, isso significa criar oportunidades de aprendizagem que considerem suas dificuldades de comunicação e interação social. A formação docente, portanto, deve incluir técnicas que promovam aprendizagem estruturada, reforço positivo e contextualização do conhecimento.

Antunes (2023) demonstra que tecnologias como EEG podem contribuir para a detecção precoce e acompanhamento de alunos com TEA, permitindo ajustes pedagógicos mais assertivos. Professores capacitados em compreender essas informações conseguem personalizar atividades e monitorar progressos de maneira científica. A formação docente precisa abranger habilidades de interpretação de dados, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

Arone (2019) ressalta que a análise de dados de estresse pode orientar estratégias de ensino e manejo comportamental em sala de aula. Esse tipo de informação ajuda o professor a identificar momentos de sobrecarga sensorial ou emocional do aluno, prevenindo crises e promovendo ambientes mais inclusivos. A integração da neurociência à prática docente é, portanto, um componente essencial da formação continuada.

A preparação docente, portanto, deve contemplar técnicas de mediação de conflitos, estímulo à comunicação funcional e criação de rotinas previsíveis que favoreçam o bem-estar emocional, consolidando uma base sólida para o aprendizado. Baddley, Anderson e Eysenck (2011) destacam a relevância da memória na aprendizagem, apontando que alunos com TEA podem apresentar padrões específicos de retenção de informações. Professores preparados são capazes de adaptar conteúdos e métodos de revisão, garantindo melhor assimilação do aprendizado. Isso evidencia a necessidade de formação docente voltada ao conhecimento das bases cognitivas do desenvolvimento infantil.

Barbosa (2013) enfatiza a diversidade dentro do espectro autista, alertando que cada aluno apresenta características únicas que exigem atenção individualizada. A formação docente deve proporcionar ferramentas para avaliação contínua e adaptação das atividades pedagógicas. Tal capacitação promove práticas inclusivas que respeitam a singularidade de cada estudante.

Barbosa et al. (2024) abordam tendências pedagógicas inclusivas, indicando que estratégias inovadoras podem superar desafios históricos da educação especial. Professores bem formados são capazes de aplicar metodologias ativas, ensino multissensorial e abordagens colaborativas. A sensibilização docente é, portanto, um elemento central para consolidar uma cultura escolar inclusiva.

Belo e Guedes (2022) apontam que o neuropsicopedagogo oferece suporte valioso ao processo de aprendizagem de alunos com TEA, sugerindo que a formação docente deve incluir a articulação com profissionais especializados. Essa integração fortalece a prática pedagógica, permitindo a construção de planos de ensino mais eficientes. O conhecimento interdisciplinar é, assim, indispensável para uma inclusão de qualidade.

Biasão (2019) demonstra que o rastreamento ocular pode auxiliar na classificação da gravidade do TEA, fornecendo informações sobre atenção e processamento visual. Professores capacitados podem usar essas observações para ajustar atividades, tornando-as mais acessíveis e significativas. A formação docente deve contemplar a interpretação de recursos tecnológicos e avaliações complementares.

Para Bittencurt (1983) a alfabetização deve ser uma experiência lúdica e motivadora, adaptada às capacidades de cada criança. Para alunos com TEA nível 3, isso implica criar atividades estruturadas, visuais e repetitivas, que favoreçam a aprendizagem efetiva. A formação docente precisa incluir estratégias de ensino que equilibrem desafio e segurança emocional.

Brilhante et al. (2024) destacam a importância da educação socioemocional no desenvolvimento integral, enfatizando que professores treinados podem promover habilidades emocionais e sociais nos alunos. O trabalho docente deve incluir técnicas de regulação emocional, empatia e cooperação, elementos essenciais para o sucesso da inclusão. Essa sensibilização contribui para o fortalecimento de um ambiente escolar acolhedor.

De acordo com Rieske (2019) intervenções interdisciplinares são mais eficazes na promoção da inclusão de alunos com TEA, integrando educação, saúde e tecnologia. A formação docente deve contemplar essa perspectiva, preparando professores para colaborar com equipes multiprofissionais. Essa abordagem garante que as estratégias pedagógicas sejam consistentes e adaptadas às necessidades do aluno.

Rosen, Lord e Volkmar (2021) mostram que o diagnóstico correto do TEA é fundamental para o planejamento educacional individualizado. Professores informados sobre critérios diagnósticos conseguem alinhar atividades pedagógicas aos níveis de funcionamento do aluno. A formação docente contínua promove a atualização sobre novas pesquisas e práticas baseadas em evidências.

Sá e Lima (2025) indicam que o desenvolvimento socioemocional na primeira infância exerce impacto direto sobre a aprendizagem futura, influenciando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a capacidade de interação social, resolução de conflitos e autorregulação emocional. Professores que passam por formação em práticas inclusivas podem identificar precocemente sinais de dificuldade socioemocional e implementar atividades estruturadas que promovam habilidades como empatia, cooperação e controle emocional, criando ambientes seguros e estimulantes.

Salles (2017) reforça que o engajamento da família é um fator determinante para o desenvolvimento integral de alunos com deficiência, pois a participação ativa dos responsáveis fortalece as aprendizagens e a adaptação do estudante ao contexto escolar. Professores capacitados devem articular estratégias de comunicação clara e contínua com a família, compartilhando objetivos pedagógicos, progressos e dificuldades, de forma a criar um vínculo colaborativo.

A inclusão efetiva não se limita às ações dentro da sala de aula, mas envolve a construção de parcerias que promovam continuidade educativa e apoio emocional fora do ambiente escolar. Assim, a formação docente deve abranger não apenas conteúdos técnicos, mas também competências para mediação de relações familiares, acompanhamento psicopedagógico e orientação sobre intervenções domiciliares, garantindo que o aluno com TEA nível 3 tenha suporte integral e contínuo para desenvolver suas potencialidades.

2.3. SENSIBILIZAÇÃO ESCOLAR E CULTURA DE EMPATIA

A sensibilização da comunidade escolar emerge como um elemento central na construção de ambientes educativos que promovam o acolhimento e a empatia, reconhecendo as singularidades de cada estudante (Cabral, 2023a; Dias et al., 2024). A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e assume um papel social e emocional significativo, capaz de favorecer o pertencimento e o desenvolvimento integral dos alunos. Estudos indicam que a promoção da empatia entre professores, estudantes e famílias constitui uma ferramenta poderosa para reduzir barreiras atitudinais e fortalecer práticas inclusivas.

A inclusão escolar, entendida como o reconhecimento das diferenças individuais e a adaptação das práticas pedagógicas, é essencial para a formação de uma cultura empática. Camargo (2017) enfatiza que a educação inclusiva não se restringe a inserir alunos com deficiência no espaço escolar, mas demanda uma reorganização das atitudes e metodologias, favorecendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade. Nesse sentido, a sensibilização da comunidade escolar vai além de treinamentos pontuais, exigindo um compromisso ético contínuo que reflita na interação cotidiana entre todos os atores educacionais.

A implementação de metodologias ativas constitui uma estratégia eficaz para promover a participação de todos os estudantes, ao mesmo tempo em que estimula habilidades socioemocionais. Cabral e Raimundo (2023d) destacam que práticas como aprendizagem baseada em projetos e resolução de problemas favorecem a colaboração, o diálogo e a compreensão das perspectivas alheias, elementos essenciais para a construção de uma cultura de empatia. Além disso, essas metodologias incentivam os professores a refletirem sobre suas próprias práticas e a ajustarem suas estratégias para atender às necessidades individuais de cada estudante.

A gamificação, como recurso pedagógico inovador, também se mostra relevante para sensibilizar a comunidade escolar e tornar o aprendizado mais envolvente e inclusivo. Cabral et al. (2024) apontam que jogos educativos e desafios interativos promovem o engajamento de alunos com diferentes perfis, incluindo aqueles no espectro do autismo, permitindo que habilidades cognitivas e socioemocionais sejam desenvolvidas de forma simultânea. Ao integrar elementos lúdicos, a escola cria oportunidades para que a empatia seja exercitada de maneira natural, fortalecendo a coesão do grupo e a valorização das diferenças.

A inteligência emocional desempenha papel fundamental na construção de ambientes empáticos. Cabral (2023a) enfatiza que professores capacitados para reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, bem como compreender as emoções dos alunos, conseguem mediar conflitos, oferecer suporte adequado e promover relações mais respeitosas e colaborativas. Assim, a sensibilização escolar não se limita à conscientização teórica, mas envolve práticas concretas de cuidado e atenção às necessidades emocionais da comunidade educativa.

A educação socioemocional, aliada às tecnologias digitais, pode amplificar os efeitos positivos da sensibilização. Rezende et al. (2024) demonstram que programas que incorporam habilidades de autoconsciência, empatia e regulação emocional contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e relacional dos alunos. Dessa forma, investir na formação socioemocional não apenas promove o bem-estar coletivo, mas também fortalece a aprendizagem, criando um ciclo virtuoso de inclusão e participação.

O papel do psicólogo educativo, como apontado por Cabral (2023c), é estratégico nesse processo, ao mediar ações que promovam a educação moral em valores e o desenvolvimento de competências sociais. O psicólogo educativo atua como facilitador da sensibilização, orientando docentes, gestores e famílias para que adotem práticas fundamentadas em evidências e centradas na valorização das diferenças, garantindo que o ambiente escolar seja verdadeiramente acolhedor para todos os estudantes.

A neuropsicopedagogia oferece subsídios importantes para compreender como diferentes alunos aprendem e interagem no contexto escolar, possibilitando estratégias de ensino mais inclusivas. Pinheiro et al. (2019) destacam que compreender os processos cognitivos e emocionais permite que a escola ajuste suas metodologias, tornando o aprendizado mais acessível e promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a empatia.

A valorização da diversidade cultural também é um aspecto crucial da sensibilização escolar. Perlin (2004) evidencia que reconhecer culturas específicas, como a surda, exige mudanças nas práticas pedagógicas e na comunicação, reforçando a necessidade de uma escola que respeite e integre diferentes identidades. A empatia se manifesta não apenas na relação interpessoal, mas também no reconhecimento e na valorização das distintas formas de expressão cultural presentes no ambiente educativo.

Estratégias de pensamento crítico são instrumentos poderosos para fomentar a empatia e a compreensão entre os alunos. Cabral et al. (2025) apontam que incentivar a análise, a reflexão e o debate estruturado permite que estudantes reconheçam diferentes pontos de vista, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais de grande relevância para o convívio social e escolar. Essa prática contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de atuar de forma ética e colaborativa na sociedade.

A inovação nas didáticas de ensino, segundo Cabral (2024), amplia as possibilidades de criar um ambiente inclusivo e empático. Inovações pedagógicas que integram tecnologia, metodologias ativas e práticas reflexivas permitem que cada aluno seja reconhecido em suas particularidades, fortalecendo a cultura de respeito e cooperação. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de experimentação, aprendizado mútuo e valorização da diversidade.

A implementação de práticas educativas baseadas em evidências é outro ponto essencial para a sensibilização escolar. Reichow et al. (2025) destacam que intervenções comprovadamente eficazes para alunos com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, devem ser conhecidas e aplicadas de forma adaptativa, garantindo que cada estudante tenha suas necessidades respeitadas. A cultura de empatia se fortalece quando a escola adota decisões pedagógicas fundamentadas em dados científicos, promovendo equidade e inclusão.

A pesquisa social oferece um conjunto robusto de ferramentas metodológicas que são essenciais para compreender as complexidades da dinâmica escolar e planejar ações eficazes de sensibilização. Por meio de técnicas quantitativas e qualitativas, é possível analisar o comportamento, as percepções e as atitudes de diferentes atores da comunidade escolar, incluindo professores, estudantes, gestores e famílias. Quivy e Campenhoudt (2008) destacam que a investigação sistemática possibilita mapear as barreiras atitudinais existentes no ambiente educativo, permitindo identificar preconceitos, resistências e práticas que dificultam a inclusão de alunos com necessidades específicas. Esse mapeamento não se limita a constatar problemas, mas fornece subsídios concretos para o planejamento de intervenções pedagógicas e socioemocionais, alinhadas às necessidades reais da escola.

Richardson (1999) complementa essa perspectiva ao enfatizar a importância de metodologias rigorosas na pesquisa social, que permitam não apenas descrever fenômenos, mas também compreender relações causais e contextuais. No contexto da sensibilização escolar, isso significa que ações isoladas, sem fundamentação em dados concretos, podem ter efeito limitado ou mesmo contraproducente. A aplicação de instrumentos de coleta de dados, como questionários, entrevistas e observações sistemáticas, permite que gestores e educadores identifiquem lacunas no processo de inclusão e avaliem de forma contínua o impacto de programas socioemocionais. Por exemplo, ao aplicar questionários sobre percepções de empatia e respeito às diferenças, a escola consegue detectar quais práticas pedagógicas necessitam de ajustes ou reforço.

A pesquisa social possibilita a triangulação de dados, integrando múltiplas fontes de informação e diferentes métodos de análise, o que fortalece a validade e a confiabilidade das conclusões. Esse procedimento é especialmente relevante em ambientes complexos como a escola, onde fatores individuais, culturais e institucionais interagem de maneira contínua. Ao compreender essas interações, os educadores podem planejar ações de sensibilização que sejam

contextualizadas, realistas e efetivas, atendendo às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

Programas de sensibilização não podem ser tratados como iniciativas pontuais; eles precisam ser acompanhados e ajustados à medida que se acumulam evidências sobre sua eficácia. A investigação sistemática permite medir indicadores como o aumento da empatia entre alunos, a redução de conflitos interpessoais, a participação efetiva de estudantes com deficiência e a melhoria do clima escolar. Essa abordagem baseada em evidências garante que as ações implementadas não apenas existam no papel, mas provoquem transformações reais na convivência escolar.

A pesquisa social também desempenha um papel estratégico na construção de uma cultura de empatia e inclusão de longo prazo (Quivy & Campenhoudt, 2008; Richardson, 1999). Ao fornecer informações precisas sobre atitudes, comportamentos e necessidades da comunidade escolar, ela orienta decisões pedagógicas, administrativas e políticas que sustentam a sensibilização contínua. A escola passa a atuar não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente reflexivo e adaptativo, capaz de valorizar as diferenças, fortalecer o pertencimento e desenvolver competências socioemocionais essenciais para a formação integral dos estudantes.

O método tradicional de ensino, embora ainda presente em muitas instituições, deve ser repensado à luz das metodologias ativas. Cabral e Raimundo (2023d) alertam que práticas centradas exclusivamente no professor podem limitar a participação e a expressão individual, reduzindo oportunidades de desenvolvimento da empatia. Por outro lado, metodologias participativas permitem que os alunos se envolvam no processo de aprendizagem, reconhecendo e respeitando as diferenças entre colegas.

A formação contínua de professores e gestores é fundamental para consolidar uma cultura de empatia na escola. Cabral (2023a) ressalta que capacitação em inteligência emocional, metodologias inovadoras e educação inclusiva prepara os profissionais para lidar de forma adequada com as diversidades presentes, garantindo um ambiente escolar mais justo, acolhedor e humanizado. Sem esse investimento, as iniciativas de sensibilização tendem a ser superficiais e de curto alcance.

A construção de uma cultura escolar empática e inclusiva é um processo dinâmico que requer engajamento coletivo (Cabral, 2023a; Pinheiro et al., 2019; Rezende et al., 2024). A sensibilização deve envolver todos os atores da comunidade educativa, promovendo diálogos constantes, reflexão crítica e práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a escola se torna um espaço não apenas de aprendizagem cognitiva, mas de desenvolvimento socioemocional, fortalecimento da diversidade e preparação de cidadãos conscientes e solidários.

2.4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES INTERDISCIPLINARES

A inclusão efetiva de alunos autistas de nível 3 exige estratégias pedagógicas que ultrapassem a sala de aula tradicional, incorporando práticas interdisciplinares e fundamentadas em evidências científicas. Segundo Matson (2016) e Reichow (2025), é essencial que tais estratégias contemplem aspectos cognitivos, comunicativos e socioemocionais, considerando as particularidades de cada estudante, suas dificuldades de interação social e suas formas específicas de aprendizagem. A atuação educativa deixa de ser homogênea e passa a ser moldada em função das necessidades individuais, promovendo um desenvolvimento mais integral e equilibrado.

O uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta indispensável nesse processo, permitindo que alunos com limitações de comunicação ou habilidades motoras reduzidas acessem conteúdos, interajam com colegas e participem de atividades de forma mais autônoma. Estudos recentes indicam que softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos adaptativos podem potencializar o aprendizado e reduzir barreiras de participação, tornando o ambiente escolar mais inclusivo (Ischkanian et al., 2025; Belo & Guedes, 2022). Além disso, a integração de tecnologias exige capacitação docente, incentivando professores a se familiarizarem com novas ferramentas e metodologias inovadoras (Cabral, 2023b).

A comunicação alternativa, quando implementada de maneira planejada, oferece um canal de expressão essencial para alunos que enfrentam desafios significativos na linguagem oral. Esse recurso possibilita não apenas a transmissão de informações, mas também a expressão de emoções, desejos e necessidades, fortalecendo o vínculo entre estudante e educador. Franco et al. (2021) destacam que ferramentas web baseadas em eye tracking e outros recursos tecnológicos podem ser utilizadas como instrumentos diagnósticos e pedagógicos, contribuindo para a personalização do ensino e o monitoramento do progresso do aluno.

O apoio psicopedagógico é outro componente fundamental das intervenções interdisciplinares. Ferreira e Silva (2021) ressaltam que o neuropsicopedagogo atua de maneira integrada com professores e familiares, promovendo estratégias que consideram o funcionamento cognitivo, emocional e social do aluno. Essa atuação permite identificar dificuldades específicas, planejar atividades adaptadas e acompanhar os resultados, garantindo que cada intervenção seja eficaz e contextualizada à realidade do estudante.

A colaboração entre diferentes profissionais da educação e da saúde é um elemento central para o sucesso das práticas inclusivas. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que o trabalho conjunto entre professores, terapeutas, psicólogos e famílias fortalece a confiança do docente, promove a troca de experiências e assegura que intervenções sejam consistentes e contínuas. Essa articulação interdisciplinar permite que cada aluno seja acompanhado de maneira holística, integrando dimensões cognitivas, comportamentais e socioemocionais.

O desenvolvimento socioemocional constitui uma dimensão essencial para o sucesso escolar de alunos autistas de nível 3. Dias et al. (2024) apontam que o fortalecimento de habilidades como empatia, autocontrole e resiliência contribui para a melhoria das interações sociais e para a redução de comportamentos desafiadores. Estruturar atividades que promovam o reconhecimento das próprias emoções e o respeito aos sentimentos dos colegas cria um ambiente mais seguro, acolhedor e propício à aprendizagem.

A formação de professores deve ser contínua e especializada, abordando não apenas aspectos pedagógicos, mas também éticos e psicológicos. Cabral (2023b) evidencia que compreender os mecanismos cerebrais da aprendizagem possibilita que os docentes ajustem suas estratégias, promovendo experiências de ensino mais eficazes e inclusivas. Conhecer como o cérebro processa informações, regula emoções e responde a estímulos permite adaptar o conteúdo, o ritmo e a forma de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Intervenções em grupos operativos são uma estratégia relevante para promover integração e desenvolvimento social. Carniel (2008) destaca que essas práticas permitem que alunos com diferentes perfis interajam em atividades estruturadas, promovendo habilidades de comunicação, resolução de conflitos e cooperação. Ao mesmo tempo, o docente tem a oportunidade de observar dinâmicas de grupo, identificar necessidades individuais e planejar ações pedagógicas mais direcionadas.

O ensino de competências socioemocionais, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também se mostra fundamental para a inclusão de alunos com autismo. Carneiro e Pinho (2025) ressaltam que trabalhar habilidades como empatia, autorregulação e tomada de perspectiva prepara os estudantes para interações mais positivas, fortalecendo a cultura de respeito e cooperação no ambiente escolar. Estratégias que combinam ensino de conteúdos acadêmicos e desenvolvimento socioemocional contribuem para um aprendizado mais completo e significativo.

A literatura aponta que práticas bilíngues e inclusivas, especialmente no caso de alunos com surdez ou comunicação diferenciada, são fundamentais para garantir o acesso equitativo à aprendizagem (Damazio, 2010). A inclusão não se restringe à adaptação física ou curricular, mas também à promoção de uma linguagem e cultura escolar que respeite identidades diversas, valorizando o direito à comunicação e à participação plena.

A psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1979), reforça a necessidade de intervenções pedagógicas que considerem o processo de construção da linguagem escrita de maneira gradual e adaptada. Para alunos autistas, compreender como a escrita é internalizada e organizada cognitivamente permite que estratégias de alfabetização sejam aplicadas de forma mais eficiente, respeitando o ritmo individual e incentivando a autonomia.

Práticas inclusivas em contextos internacionais oferecem insights valiosos para a adaptação de estratégias pedagógicas. Coelho (2008) evidencia que experiências em Portugal e no

Brasil demonstram a eficácia de intervenções contextualizadas, que combinam suporte psicopedagógico, formação docente e participação familiar. Esses modelos destacam a importância de olhar para cada realidade escolar de maneira singular, sem impor soluções uniformes.

A intervenção precoce é crucial para maximizar os resultados educacionais e socioemocionais. Dixon, Sturmey e Matson (2024) destacam que programas iniciados cedo, com acompanhamento interdisciplinar, aumentam significativamente a probabilidade de desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e comunicativas, reduzindo comportamentos desafiadores e promovendo maior autonomia ao longo do tempo.

Freire (1998) e Carneiro & Pinho (2025) reforçam que a aquisição de habilidades, tanto cognitivas quanto socioemocionais, deve ser integrada ao currículo de forma articulada e significativa, evitando que o aprendizado seja fragmentado ou desconectado da realidade do aluno. Estratégias que promovem contextualização, relevância e aplicação prática reforçam a motivação, o engajamento e a efetividade das intervenções.

A construção de um modelo educacional inclusivo e interdisciplinar demanda uma abordagem estratégica, que combine planejamento detalhado, formação contínua, avaliação sistemática e colaboração constante entre todos os atores envolvidos no processo educativo (Cabral, 2023b; Dias et al., 2024). Não se trata apenas de inserir alunos com necessidades especiais na sala de aula, mas de reorganizar a prática pedagógica, os currículos, as metodologias e os recursos disponíveis, de forma que cada estudante possa participar ativamente e desenvolver seu potencial máximo. Esse modelo reconhece que a aprendizagem é multifacetada, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, e que a inclusão só é efetiva quando essas dimensões são integradas de maneira coerente e sistemática.

O planejamento cuidadoso é um dos pilares centrais desse modelo, exigindo que professores e gestores definam objetivos claros, estratégias pedagógicas adaptadas e indicadores de sucesso para cada aluno. Segundo Katie et al. (2019), intervenções baseadas em evidências, quando planejadas e articuladas entre profissionais da educação e da saúde, promovem o desenvolvimento integral do aluno, ampliando não apenas suas habilidades acadêmicas, mas também competências socioemocionais, capacidade de autonomia, interação social e engajamento escolar. Esse planejamento deve contemplar avaliações diagnósticas, acompanhamento contínuo e ajustes periódicos, garantindo que as intervenções respondam às necessidades individuais de cada estudante.

A formação contínua de professores e demais profissionais é outro elemento crucial para a efetividade do modelo inclusivo. A capacitação deve abordar não apenas estratégias pedagógicas, mas também aspectos éticos, psicológicos e socioemocionais, preparando os docentes para lidar com a diversidade de perfis e com os desafios inerentes à inclusão de alunos

com autismo, deficiência intelectual ou outras condições especiais (Cabral, 2023c; Ferreira & Silva, 2021). A formação contínua incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo inovação e adaptação constante às demandas do ambiente escolar.

A avaliação sistemática desempenha um papel estratégico, permitindo medir os resultados das intervenções, identificar lacunas e planejar melhorias (Quivy & Campenhoudt, 2008; Richardson, 1999). A coleta de dados sobre desempenho acadêmico, comportamento social, engajamento e bem-estar emocional fornece uma base sólida para decisões pedagógicas fundamentadas em evidências. Esse acompanhamento contínuo garante que o modelo inclusivo não seja apenas conceitual, mas efetivo, com impactos reais na qualidade da aprendizagem e na experiência escolar de cada estudante.

A colaboração interdisciplinar é igualmente essencial. A articulação entre professores, psicólogos, terapeutas, neuropsicopedagogos e famílias cria um ecossistema educativo que oferece suporte integral ao aluno. Cada profissional contribui com sua expertise específica, assegurando que as necessidades cognitivas, emocionais, comportamentais e comunicativas sejam atendidas de forma integrada. Katie et al. (2019) destacam que essa colaboração fortalece a confiança do docente, melhora a coesão entre os membros da equipe e aumenta a efetividade das intervenções, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

Outro aspecto importante é a adaptação curricular e metodológica, que deve ser flexível e individualizada. O modelo inclusivo reconhece que alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes e necessidades específicas que exigem ajustes no conteúdo, na forma de ensino e nos recursos utilizados. Cabral (2023b) enfatiza que a compreensão dos mecanismos cerebrais da aprendizagem permite planejar atividades mais eficazes, respeitando as singularidades cognitivas de cada estudante e potencializando seu desenvolvimento integral.

A integração de tecnologias educacionais e assistivas oferece suporte fundamental para a participação plena do aluno. Ferramentas digitais, softwares de comunicação alternativa e recursos adaptativos auxiliam no engajamento, na expressão individual e no acesso ao currículo, promovendo autonomia e inclusão efetiva (Franco et al., 2021; Ischkanian et al., 2025). A articulação entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências reforça o caráter interdisciplinar do modelo e fortalece a cultura de empatia e respeito às diferenças no ambiente escolar.

O fortalecimento da participação familiar também é um componente indispensável. A colaboração entre escola e família contribui para a continuidade das estratégias de inclusão, garantindo que os alunos recebam apoio consistente em diferentes contextos (Dias et al., 2024; Belo & Guedes, 2022). A participação ativa das famílias permite que as intervenções sejam mais contextualizadas, culturalmente sensíveis e eficazes, promovendo vínculos positivos e maior engajamento do aluno.

A promoção da autonomia do estudante é outro objetivo central do modelo inclusivo. Katie et al. (2019) indicam que programas interdisciplinares e articulados permitem que o aluno desenvolva habilidades de tomada de decisão, autorregulação e resolução de problemas, favorecendo seu protagonismo no processo de aprendizagem. A autonomia não apenas potencializa a aprendizagem, mas também fortalece a autoestima, a confiança e a motivação do aluno, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral.

A qualidade de vida do estudante é diretamente impactada por um modelo inclusivo e interdisciplinar. Intervenções planejadas e coordenadas promovem o bem-estar físico, emocional e social, reduzindo situações de exclusão ou estigmatização. O ambiente escolar, nesse sentido, torna-se um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, contribuindo para que o aluno se sinta parte integrante da comunidade e confiante em suas capacidades (Cabral, 2023c; Dias et al., 2024).

A construção de uma cultura escolar inclusiva depende também da sensibilização de toda a comunidade educativa (Cabral, 2023a; Rezende et al., 2024). Professores, gestores, colegas e familiares devem estar engajados em práticas que promovam empatia, respeito e cooperação, criando um ambiente seguro e estimulante. A inclusão só se efetiva quando a escola se torna um espaço de aprendizado conjunto, valorizando a diversidade e reconhecendo as potencialidades individuais.

O planejamento estratégico deve prever avaliação contínua e mecanismos de feedback que permitam ajustar práticas pedagógicas, recursos e metodologias. O monitoramento regular não apenas garante que os objetivos educacionais sejam alcançados, mas também fortalece a responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos, promovendo uma gestão escolar mais eficaz e orientada por evidências (Quivy & Campenhoudt, 2008; Richardson, 1999).

A construção de um modelo educacional inclusivo e interdisciplinar é um processo dinâmico e contínuo. Exige engajamento, inovação, reflexão crítica e adaptação constante às necessidades dos alunos e às demandas do contexto escolar. Katie et al. (2019) demonstram que, quando implementadas de maneira articulada, ações interdisciplinares não apenas promovem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos, mas também fortalecem a coesão da comunidade escolar, criando um ambiente sustentável, inclusivo e centrado no estudante.

2.5. COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

O compromisso ético da escola com a inclusão de alunos autistas de nível 3 exige que toda a comunidade educativa esteja alinhada às políticas públicas e diretrizes educacionais que asseguram o direito à educação inclusiva. Camargo (2017) e Vygotski (2011) destacam que a inclusão não é apenas uma questão legal, mas também moral e pedagógica, implicando a responsabilidade coletiva de garantir que cada estudante tenha acesso, permanência e participação

significativa nas atividades escolares. Esse compromisso ético não se restringe à administração ou aos professores individualmente, mas envolve gestores, familiares e profissionais de apoio, consolidando uma rede de suporte capaz de sustentar práticas inclusivas consistentes.

A formação e a sensibilização docente constituem pilares essenciais para a efetivação desse compromisso. É fundamental que os educadores recebam capacitação contínua sobre o funcionamento cognitivo, emocional e social de alunos com autismo, além de estratégias pedagógicas baseadas em evidências. Santos e Silva (2021) enfatizam que a neuropsicopedagogia oferece recursos valiosos para compreender como cada aluno aprende, permitindo que os professores adaptem suas práticas de ensino de acordo com as singularidades individuais, favorecendo o desenvolvimento integral e a participação ativa na aprendizagem.

O reconhecimento do valor profissional do educador é um componente crítico para a implementação de políticas inclusivas (Seeger & Zucolotto, 2018; Silveira, 2011). A valorização docente envolve tanto aspectos salariais quanto oportunidades de formação, supervisão e apoio técnico. Quando os professores se sentem respaldados institucionalmente, tornam-se mais confiantes na aplicação de metodologias inclusivas, capazes de lidar com desafios complexos e de promover uma cultura de empatia e respeito às diferenças.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas requer atenção às potencialidades e ao ritmo de cada aluno. Silva e Cardoso (2020) afirmam que a identificação precoce de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, através de uma perspectiva neuropsicopedagógica, possibilita intervenções direcionadas que respeitam o desenvolvimento individual. Isso significa que o currículo e as metodologias precisam ser flexíveis, permitindo ajustes contínuos que promovam oportunidades de aprendizagem equitativas e significativas.

A articulação entre escola, família e profissionais especializados constitui outra dimensão do compromisso ético com a inclusão. Silveira (2011) evidencia que intervenções envolvendo pais, professores e terapeutas aumentam a eficácia das práticas pedagógicas, promovendo a consistência entre os contextos educacionais e familiares. Essa colaboração fortalece a confiança do aluno, reduz barreiras socioemocionais e facilita a construção de competências essenciais para a interação social e o aprendizado acadêmico.

A perspectiva histórico-cultural, baseada em Vygotski, reforça a importância do contexto social e das interações na aprendizagem. Seeger e Zucolotto (2018) destacam que compreender o desenvolvimento humano como um processo mediado socialmente implica que políticas de inclusão devem considerar a participação ativa do aluno em atividades significativas, favorecendo o aprendizado colaborativo e a internalização de habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse sentido, a escola deve criar ambientes ricos em interações orientadas, recursos adaptados e oportunidades de expressão individual.

A aplicação de práticas baseadas em evidências é essencial para consolidar o compromisso ético da instituição. Silvereye (2016) destaca que intervenções estruturadas, planejadas e monitoradas sistematicamente promovem não apenas a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também a autonomia, a autoconfiança e a qualidade de vida dos alunos. Esse enfoque evidencia que a inclusão deve ser planejada de forma estratégica e sustentada, evitando ações pontuais ou improvisadas que não gerem resultados duradouros.

O enfoque neuropsicopedagógico contribui significativamente para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para o planejamento de intervenções personalizadas. Simão, Corrêa e Ferrandini (2020) ressaltam que essa abordagem possibilita uma leitura ampla do desenvolvimento escolar, considerando fatores cognitivos, emocionais e sociais, e orienta a tomada de decisões pedagógicas que respeitam o potencial individual de cada aluno. A escola, nesse modelo, torna-se um espaço de observação, análise e intervenção contínua, capaz de promover aprendizagem efetiva e inclusão plena.

A ética profissional também se manifesta na criação de políticas internas que garantam o respeito aos direitos dos alunos com necessidades especiais. Severino (2016) aponta que a formalização de protocolos, diretrizes e instrumentos de avaliação assegura que a prática inclusiva seja consistente, transparente e alinhada às normas legais. O compromisso ético da escola não depende exclusivamente da boa vontade de seus profissionais, mas de uma estrutura institucional que sustente práticas inclusivas de maneira sistemática.

A memória e a aprendizagem significativa são aspectos centrais no planejamento pedagógico inclusivo. Sprenger (2008) enfatiza que estratégias que favorecem a retenção de informações e a aplicação prática do conhecimento contribuem para o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos, incluindo aqueles com autismo. A construção de atividades planejadas, contextualizadas e repetitivas, quando necessária, garante que o aprendizado seja consolidado de maneira duradoura, reforçando a autonomia e a confiança do estudante.

A inclusão escolar também deve contemplar questões de diversidade cultural e linguística. Wrigley (1996) destaca que o reconhecimento das diferenças, como no caso da cultura surda, exige políticas inclusivas que integrem aspectos culturais e comunicativos ao currículo, promovendo equidade e respeito às identidades individuais. Esse enfoque reforça a ideia de que a ética na educação não se limita ao aspecto pedagógico, mas envolve compromisso social e cultural, ampliando a compreensão sobre inclusão.

O acompanhamento e monitoramento contínuos das práticas inclusivas são indispensáveis para garantir sua efetividade. Tavares et al. (2019) ressaltam que avaliações periódicas permitem identificar barreiras, ajustar estratégias pedagógicas e medir resultados, assegurando que as políticas de inclusão não permaneçam apenas no papel, mas se traduzam em ações concretas e transformadoras para o aluno e a escola.

A promoção de ambientes inclusivos requer sensibilidade e formação dos profissionais para lidar com transtornos de aprendizagem e diferenças individuais. Volobuff (2020) evidencia que abordagens neuropsicopedagógicas aplicadas à sala de aula permitem identificar dificuldades específicas, planejar intervenções direcionadas e promover o desenvolvimento pleno do aluno, garantindo que ele se sinta reconhecido e valorizado.

O compromisso ético com a inclusão é consolidado quando a escola adota uma postura proativa, fundamentada em políticas públicas, diretrizes educacionais e práticas baseadas em evidências (Camargo, 2017; Vygotski, 2011; Santos & Silva, 2021). Essa postura promove não apenas a participação e aprendizagem dos alunos autistas de nível 3, mas também fortalece a cultura escolar como um todo, garantindo que valores como empatia, respeito e cooperação se tornem princípios orientadores da vida escolar.

2.6. ATIVIDADES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS TEA

A inclusão efetiva de alunos com TEA de nível 3 depende da aplicação de atividades pedagógicas planejadas, individualizadas e adaptadas às necessidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais de cada estudante. Ischkanian et al. (2025a) ressaltam que atividades estruturadas e diversificadas promovem engajamento, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral, garantindo que os alunos se sintam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar.

Atividades Multissensoriais de Aprendizagem - Para alunos com TEA, o uso de estímulos visuais, auditivos e táteis é essencial. Atividades que combinam imagens, sons, movimentos e manipulação de objetos ajudam a reforçar conceitos abstratos e promovem melhor retenção de informações. Ischkanian et al. (2025b) destacam que experiências concretas favorecem a aprendizagem significativa, permitindo que o aluno compreenda conteúdos de forma mais completa e envolvente.

Jogos e Dinâmicas de Socialização - Para desenvolver habilidades sociais e de interação, jogos estruturados, dramatizações e atividades em grupo são altamente recomendados. Esses exercícios incentivam a comunicação, a cooperação e a empatia entre os alunos, promovendo inclusão real e interação positiva com os colegas. Atividades desse tipo devem ser supervisionadas e guiadas para garantir que o aluno participe de forma segura e confortável (Ischkanian et al., 2025a).

Rotinas Visuais e Planejamento Estruturado - Alunos com TEA se beneficiam de rotinas previsíveis e de recursos visuais que indiquem etapas de atividades, horários e regras. O uso de quadros de rotina, cards ilustrativos e cronogramas visuais auxilia na organização, reduz ansiedade e melhora a autonomia. Segundo Ischkanian et al. (2025b), a previsibilidade e a estruturação do ambiente contribuem significativamente para o engajamento e a participação ativa.

Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa - Recursos digitais, aplicativos educativos e ferramentas de comunicação alternativa são essenciais para alunos com dificuldades de fala ou compreensão verbal. Ischkanian et al. (2025a) enfatizam que essas tecnologias ampliam o acesso ao currículo, permitem a expressão individual e favorecem a autonomia, tornando a aprendizagem mais inclusiva e personalizada.

Atividades de Regulação Emocional - Exercícios de respiração, mindfulness, identificação de emoções e uso de histórias sociais ajudam o aluno a compreender e gerenciar sentimentos, reduzindo comportamentos desafiadores. Atividades voltadas para o desenvolvimento socioemocional promovem bem-estar e favorecem relações positivas entre alunos, professores e colegas (Ischkanian et al., 2025b).

Aprendizagem Experiencial e Projetos Interdisciplinares - Projetos que envolvam experiências práticas, investigação, experimentação e integração de diferentes disciplinas aumentam a motivação e permitem a aplicação de conhecimentos em contextos reais. Ischkanian et al. (2025a) afirmam que essa abordagem estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e o protagonismo do aluno, fortalecendo seu senso de pertencimento.

Atividades de Alfabetização Adaptada - Para alunos com TEA, exercícios de consciência fonológica, leitura guiada, jogos de letras e escrita multissensorial contribuem para a aquisição da linguagem escrita. Segundo Ischkanian et al. (2025b), essas atividades devem ser individualizadas, respeitando o ritmo do aluno e oferecendo feedback constante, promovendo confiança e autonomia.

Integração Família-Escola - Atividades que envolvam a participação de familiares, como oficinas de leitura, acompanhamento de tarefas e momentos de aprendizagem conjunta, fortalecem a continuidade das estratégias pedagógicas e promovem consistência entre casa e escola. Ischkanian et al. (2025a) destacam que o engajamento familiar é fundamental para o sucesso das práticas inclusivas.

Tabela 1: Plano semanal de atividades para inclusão de alunos TEA Nível 3

Dia	Atividade	Objetivo	Recursos	Estratégias Inclusivas
Segunda-feira	Rotina Visual e Planejamento Estruturado	Desenvolver autonomia e reduzir ansiedade	Quadro de rotina, cards ilustrativos, cronograma visual	Explicação passo a passo das atividades; reforço positivo
Terça-feira	Jogos e Dinâmicas de Socialização	Estimular habilidades sociais, cooperação e empatia	Jogos de tabuleiro adaptados, dramatizações, atividades em grupo	Supervisão próxima, apoio de mediadores; papéis rotativos
Quarta-feira	Atividades Multissensoriais de Aprendizagem	Reforçar conceitos abstratos e promover aprendizagem	Materiais táteis, imagens, sons, objetos manipuláveis	Combinar estímulos visuais, auditivos e táteis; instruções claras e repetitivas

Quinta-feira	Alfabetização Adaptada	Desenvolver consciência fonológica, leitura e escrita	Jogos de letras, aplicativos educativos, cadernos multissensoriais	Feedback constante, ritmo individualizado, reforço positivo
Sexta-feira	Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa	Ampliar expressão e acesso ao currículo	Tablets, softwares educativos, pranchas de comunicação	Treinamento individual, integração com atividades em sala
Diariamente	Atividades de Regulação Emocional	Ensinar reconhecimento e gerenciamento de emoções	Cartões de emoções, histórias sociais, exercícios de respiração	Momentos curtos de mindfulness; reforço da identificação emocional
Quinzenal	Projetos Interdisciplinares	Promover aprendizagem experiencial e aplicação prática	Materiais de arte, ciência, tecnologia	Integração de diferentes disciplinas; trabalhos em pequenos grupos
Mensal	Integração Família-Escola	Fortalecer parceria e continuidade das estratégias	Oficinas de leitura, reuniões de acompanhamento, feedbacks	Orientações para atividades domiciliares; construção conjunta de metas

Fonte: Giane Demo e Simone Ischkanian, 2025.

A inclusão efetiva de alunos com TEA de nível 3 pode ser implementada em qualquer escola desde que haja planejamento, sensibilização docente e organização institucional. A chave está na adaptação das atividades pedagógicas às necessidades individuais, utilizando estratégias que considerem os aspectos cognitivos, comunicativos e socioemocionais do estudante. Ischkanian et al. (2025a) destacam que atividades estruturadas, diversificadas e multissensoriais promovem engajamento, aprendizado significativo e desenvolvimento integral, criando um ambiente em que os alunos se sintam valorizados e reconhecidos.

Mesmo escolas com recursos limitados podem aplicar estratégias inclusivas por meio de criatividade e readequação de materiais (Ischkanian et al., 2025b). Por exemplo, atividades multissensoriais podem ser construídas com objetos do cotidiano, imagens, jogos simples ou materiais recicláveis, sem necessidade de equipamentos sofisticados.

O importante é que o aluno tenha oportunidades de explorar conceitos de maneira concreta e experiencial, permitindo que o aprendizado seja efetivo e prazeroso. Giane Demo, 2025.

O processo inclusivo depende da formação continuada dos professores, que devem ser capacitados para identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar suas metodologias de ensino (Ischkanian et al., 2025a). Isso inclui o uso de rotinas visuais, estratégias de comunicação alternativa, atividades de regulação emocional e práticas colaborativas com a equipe interdisciplinar, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Mesmo em

escolas pequenas ou sem setores especializados, a articulação com profissionais externos e familiares pode garantir suporte adequado ao aluno.

A inclusão também se fortalece por meio da flexibilização curricular e da organização do espaço escolar (Ischkanian et al., 2025b). Salas de aula adaptadas, cantos de leitura, áreas para atividades sensoriais e quadros visuais podem ser implementados progressivamente, conforme as condições da escola. A criação de ambientes previsíveis e estruturados reduz ansiedade e facilita a participação do aluno nas atividades, independentemente do porte da instituição.

O envolvimento da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e familiares, que juntos constroem uma cultura de empatia e respeito às diferenças (Ischkanian et al., 2025a). A sensibilização da comunidade permite que todos compreendam a importância da inclusão, promovendo interações positivas e garantindo que o aluno TEA se sinta parte do grupo, fortalecendo vínculos sociais e afetivos.

Conforme Ischkanian et al. (2025a; 2025b), que qualquer escola pode implementar a inclusão de alunos com TEA de nível 3 desde que haja planejamento estratégico, formação docente, adaptação das atividades, envolvimento da família e apoio interdisciplinar.

A prática inclusiva não depende exclusivamente de recursos financeiros ou tecnológicos, mas de consistência, criatividade e compromisso ético da comunidade escolar, garantindo que cada estudante tenha acesso, participação e aprendizagem significativa.

2.7. PROJETO: FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível 3 nas escolas regulares exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma formação docente específica e continuada. Matson (2016) e Reichow (2025) destacam que alunos nesse nível apresentam desafios significativos em comunicação, interação social e comportamentos adaptativos, o que demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e interdisciplinaridade no processo educativo. A formação docente, nesse contexto, deve capacitar os professores a compreender essas singularidades e a desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, éticas e humanizadas (Ischkanian et al., 2025a; Ischkanian et al., 2025b).

O desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas nos professores é fundamental para a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Malta et al. (2024) afirmam que metodologias ativas e tecnologias educacionais promovem habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole e colaboração, elementos essenciais para lidar com estudantes autistas de nível 3. Paralelamente, Maslow (1998) e Moraes (2009) enfatizam a importância de considerar as necessidades emocionais e afetivas dos alunos, destacando que o aprendizado só ocorre de forma plena em contextos seguros, estimulantes e respeitosos.

O acompanhamento interdisciplinar é outro componente essencial da inclusão efetiva. Ischkanian et al. (2025c) destacam que o trabalho conjunto entre psicopedagogos, neuropsicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais permite planejar intervenções adaptadas, monitorar o progresso do aluno e articular estratégias de ensino individualizadas. Esse modelo interdisciplinar favorece a integração das dimensões cognitiva, emocional e social, ampliando as oportunidades de aprendizagem e promovendo autonomia e participação ativa do aluno na escola.

A implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas é necessária para atender aos desafios específicos do TEA de nível 3. As intervenções devem incluir o uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e métodos multissensoriais que facilitem a aquisição de conhecimentos e a expressão individual (Ischkanian et al., 2025d; Franco et al., 2021). A alfabetização deve ser planejada considerando abordagens construtivistas, aprendizagem significativa e experiencial, integrando recursos digitais, softwares educativos e aplicativos interativos que reforcem a leitura, escrita e consciência fonológica (Ischkanian et al., 2025e; Morais et al., 2005).

A teoria histórico-cultural de Vygotski (2011) fornece um referencial teórico sólido para a inclusão, ressaltando a importância da mediação social, da interação com pares e da participação em atividades significativas para o desenvolvimento cognitivo. Leite (2021) e Oliveira & Gomes (2020) enfatizam que a aprendizagem se dá por meio do suporte de professores, colegas e familiares, o que evidencia a necessidade de um trabalho colaborativo e articulado. A escola deve criar oportunidades para que o aluno interaja de maneira estruturada e segura, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

2.7.1. Objetivo Geral

Promover a formação contínua de docentes e demais profissionais da escola para a inclusão efetiva de alunos com TEA de nível 3, garantindo práticas pedagógicas adaptadas e interdisciplinares que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional.

2.7.2. Objetivos Específicos

- Sensibilizar professores e equipe escolar sobre a importância da empatia, do respeito às diferenças e da inclusão.
- Capacitar docentes em estratégias pedagógicas individualizadas e multissensoriais para alunos com TEA.
- Integrar práticas educativas com suporte interdisciplinar, envolvendo psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e famílias.

- Implementar atividades estruturadas que favoreçam a socialização, regulação emocional e participação ativa dos alunos.
- Avaliar periodicamente o progresso dos alunos e a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas.

2.7.3. Justificativa

A inclusão de alunos com TEA de nível 3 apresenta desafios significativos devido às especificidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais destes estudantes. Sem a capacitação adequada, docentes podem encontrar dificuldades em adaptar o currículo, gerenciar comportamentos e promover a participação plena dos alunos (Ischkanian et al., 2025a). A formação contínua e estruturada é, portanto, um instrumento essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo, que valorize as singularidades de cada aluno e promova aprendizado significativo (Cabral, 2023a; Ischkanian et al., 2025b).

A formação docente deve contemplar também aspectos éticos e legais da inclusão. Camargo (2017) e Goldfeld (2002) ressaltam que os educadores precisam estar cientes de seus direitos e responsabilidades, bem como das políticas públicas que garantem o acesso, permanência e participação dos alunos com necessidades especiais. Essa compreensão fortalece o compromisso ético do professor e da instituição, promovendo práticas que respeitem as singularidades de cada estudante e favoreçam sua aprendizagem integral.

O planejamento pedagógico individualizado é indispensável para maximizar os resultados educacionais. Ischkanian et al. (2025f) sugerem que cada plano deve considerar objetivos específicos, estratégias diferenciadas, recursos adaptados e mecanismos de avaliação contínua, garantindo que as intervenções sejam eficazes e ajustadas às necessidades do aluno. Esse planejamento não apenas melhora a aprendizagem acadêmica, mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional, autonomia e autoestima do estudante.

O engajamento da família é outro elemento central para o sucesso da inclusão. Ischkanian et al. (2025g) destacam que a participação familiar fortalece a continuidade das práticas pedagógicas, proporciona consistência entre os contextos educacional e domiciliar e promove vínculos afetivos positivos. Silveira (2011) complementa que intervenções envolvendo os pais contribuem para mudanças significativas nas práticas educativas, reforçando hábitos e comportamentos que favorecem a inclusão e o aprendizado.

A comunicação e o uso de línguas alternativas são fundamentais, especialmente quando se considera alunos com TEA e surdez associada. Karnopp (2002; 2004; 2005) enfatiza que a Língua de Sinais e o diálogo entre diferentes formas de linguagem promovem acesso equitativo ao currículo, fortalecem a identidade do aluno e garantem participação plena nas atividades escolares.

Goldfeld (2002) reforça que uma abordagem sociointeracionista da linguagem permite que o aluno desenvolva cognição e expressão de maneira integrada.

A aplicação de metodologias ativas, gamificação e recursos digitais possibilita tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. Ischkanian et al. (2025h) e Malta et al. (2024) demonstram que o uso de tecnologias não apenas facilita a aquisição de conteúdos, mas também estimula competências cognitivas e socioemocionais, incentivando o protagonismo do aluno e promovendo inclusão efetiva no cotidiano escolar.

O acompanhamento constante por profissionais especializados, aliado à formação docente e ao uso de tecnologias educacionais, cria um ambiente de aprendizagem seguro, estruturado e estimulante. Ischkanian et al. (2025i) destacam que estratégias de avaliação contínua permitem ajustar práticas, reforçar aprendizagens e promover autonomia, garantindo que o aluno progrida de forma consistente e com bem-estar emocional.

A alfabetização e o letramento de alunos com TEA exigem práticas multissensoriais, exploração de fonemas, consciência fonológica e uso de softwares interativos. Ischkanian et al. (2025j) sugerem que metodologias baseadas em experiências concretas, jogos educativos e recursos tecnológicos contribuem para o engajamento e a aquisição de competências de leitura e escrita, respeitando o ritmo individual e as particularidades de cada aluno.

2.7.4. Público-Alvo

- Professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.
- Coordenadores pedagógicos e equipe escolar.
- Diversos profissionais de apoio (psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e muitos outros).
- Famílias de alunos com TEA.

2.7.5. Metodologia

2.7.5.1. Formação e Capacitação Docente

- Realização de oficinas teóricas e práticas sobre TEA, comunicação alternativa e regulação emocional.
- Seminários e palestras com especialistas em neuropsicopedagogia, inclusão e estratégias adaptativas (Ischkanian et al., 2025a).
- Estudos de caso e simulações para análise de desafios e construção de soluções pedagógicas.

2.7.5.2. Estratégias Pedagógicas

A inclusão efetiva de alunos com TEA de nível 3 exige a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais de cada estudante. Essas estratégias devem ser planejadas de forma individualizada, sistemática e contínua, garantindo engajamento, aprendizagem significativa e participação ativa no ambiente escolar.

Uma das abordagens mais eficazes é a realização de atividades multissensoriais, que envolvem estímulos visuais, auditivos, táteis e, quando possível, olfativos e gustativos. Por exemplo, na alfabetização, pode-se combinar letras coloridas (visual), leitura em voz alta (auditivo), escrita em areia ou massinha (tátil) e identificação de cheiros ou sabores associados a palavras (olfativo/gustativo). Atividades semelhantes podem ser aplicadas em matemática, ciências e artes, utilizando materiais concretos, jogos de construção e experimentos simples.

O planejamento estruturado e o uso de rotinas visuais são fundamentais para auxiliar a organização, reduzir ansiedade e aumentar a autonomia do aluno. Cartazes com a sequência diária de atividades, horários ilustrados e instruções passo a passo ajudam os alunos a compreender e seguir as tarefas de forma previsível e segura.

Atividades de socialização e jogos cooperativos promovem interação positiva, empatia e habilidades de comunicação. Jogos como “história em grupo”, dinâmicas de perguntas e respostas, brincadeiras de imitação e dramatizações favorecem o trabalho em equipe e a expressão de emoções.

Tecnologias assistivas e comunicação alternativa ampliam o acesso ao currículo, permitindo que alunos com dificuldades de fala ou mobilidade participem das atividades. Softwares educativos, aplicativos interativos, quadros de comunicação e dispositivos de seleção de imagens são ferramentas importantes para garantir autonomia e inclusão.

Outras atividades práticas que podem ser incorporadas incluem:

Jogos de correspondência de cores, formas e números para estimular atenção e percepção visual.

Quebra-cabeças táteis ou magnéticos para desenvolvimento da coordenação motora fina.

Atividades de associação de imagens e palavras para reforço da linguagem e vocabulário.

Dramatizações e teatro de fantoches para trabalhar expressão verbal, narrativa e criatividade.

Canções e rimas com gestos para promover memória auditiva e integração sensorial.

Dinâmicas de movimento, como circuitos de obstáculos, para desenvolvimento motor e percepção espacial.

Atividades de arte com pintura, colagem e modelagem para estimular criatividade e coordenação motora.

Jogos de tabuleiro adaptados para trabalhar atenção, regras e tomada de decisão.

Sessões de leitura compartilhada, em pequenos grupos, com participação ativa de todos os alunos.

Exercícios de relaxamento e respiração para autorregulação emocional.

Experimentos simples de ciências com materiais concretos para aprendizagem prática e investigação.

Atividades de escrita com uso de tecnologias assistivas, como tablets e aplicativos de digitação ou desenho.

Jogos de perguntas e respostas utilizando símbolos visuais para avaliação formativa e engajamento.

Dinâmicas de reconhecimento de emoções e expressões faciais para desenvolvimento da inteligência emocional.

Projetos interdisciplinares, como criação de murais ou exposições temáticas, integrando arte, ciência e linguagem.

Atividades de contação de histórias com participação ativa, permitindo que os alunos inventem finais alternativos.

Jogos de memória visual e auditiva com cartas ilustradas e sons associados.

Oficinas de culinária simples para estimular coordenação, noção de sequência e socialização.

Sessões de música com instrumentos de percussão para trabalhar ritmo, coordenação e expressão.

Atividades de jardinagem e cuidado de plantas para desenvolver responsabilidade e percepção sensorial.

Dinâmicas de movimento em grupo, como dança guiada, para estimular coordenação e interação social.

Atividades de classificação e organização de objetos por tamanho, cor ou forma para raciocínio lógico.

Jogos de imitação de gestos e expressões para melhorar comunicação não verbal.

Sessões de cinema com discussão guiada sobre personagens, sentimentos e soluções de problemas.

Atividades de dramatização de situações cotidianas para desenvolver autonomia e habilidades sociais.

Jogos de construção com blocos ou LEGO para estimular planejamento, criatividade e coordenação.

Atividades de escrita colaborativa, como criar um livro em grupo, promovendo linguagem e cooperação.

Exercícios de percepção tátil com diferentes texturas para estimular o tato e integração sensorial.

Atividades de identificação de cores, formas e números em objetos do cotidiano.

Dinâmicas de escuta ativa, como “telefone sem fio”, para desenvolver atenção e comunicação.

Sessões de yoga infantil para promover equilíbrio, concentração e relaxamento.

Atividades de contagem, sequência e padrões usando materiais concretos como tampinhas ou botões.

Jogos de tabuleiro cooperativos para estimular trabalho em equipe e tomada de decisão conjunta.

Atividades de dramatização de histórias de vida dos alunos, promovendo expressão emocional e autoestima.

Oficinas de modelagem com argila para estimular coordenação motora fina e criatividade.

Atividades de criação de cartazes ou murais sobre temas curriculares ou socioemocionais.

Jogos de associação de imagens a palavras ou frases para reforço da linguagem.

Atividades de resolução de problemas com desafios matemáticos adaptados.

Sessões de role-playing para treinar habilidades sociais e resolução de conflitos.

Atividades de música e movimento para explorar ritmo, expressão corporal e coordenação.

Jogos de reconhecimento de emoções em imagens e vídeos para desenvolvimento de empatia.

Atividades de planejamento de tarefas simples, como organizar materiais escolares, para autonomia.

Dinâmicas de atenção plena e respiração para autorregulação emocional e redução de ansiedade.

Atividades de pintura com diferentes materiais e texturas para estimular criatividade e expressão sensorial.

Jogos de sequenciamento de histórias, permitindo que os alunos organizem eventos em ordem lógica.

Atividades de dramatização com fantoches para comunicação e expressão de sentimentos.

Oficinas de reciclagem e reutilização de materiais para consciência ambiental e habilidades práticas.

Atividades de percepção espacial, como labirintos ou desafios de posicionamento de objetos.

Jogos de associação de sons a imagens para desenvolver discriminação auditiva e atenção.

Atividades de construção de mapas simples da escola ou bairro para desenvolver orientação espacial.

Sessões de leitura de poemas com interpretação de sentimentos e gestos corporais.

Atividades de dramatização de profissões ou tarefas cotidianas para estimular planejamento e imaginação.

Jogos de simulação de compras ou banco para trabalhar habilidades matemáticas e sociais.

Atividades de construção coletiva de histórias usando imagens, sons e palavras.

Oficinas de expressão corporal, como mímica ou dança livre, para comunicação não verbal e criatividade.

Atividades de registro diário de sentimentos ou acontecimentos em diário visual para autorreflexão.

Atividades de montagem de sequências lógicas usando cartões ilustrados para desenvolver raciocínio.

Exploração de caixas sensoriais com diferentes materiais como arroz, feijão e areia para integração tátil.

Atividades de dramatização de histórias em quadrinhos para estimular narrativa e criatividade.

Sessões de leitura de livros pop-up para aumentar atenção visual e compreensão textual.

Atividades de colagem temática com recortes de revistas para desenvolver coordenação e criatividade.

Jogos de bingo adaptado com números, cores ou figuras para percepção visual e socialização.

Atividades de pintura com esponjas e pincéis variados para percepção sensorial e expressão artística.

Construção de maquetes simples para desenvolvimento de planejamento e habilidades espaciais.

Jogos de adivinhação com charadas visuais ou auditivas para atenção e raciocínio lógico.

Atividades de sequência de movimentos corporais guiados para coordenação motora global.

Criação de cartões de memória com figuras e palavras para reforço da aprendizagem visual e verbal.

Atividades de dramatização de fábulas clássicas para ensinar valores e empatia.

Sessões de música com instrumentos de sopro ou percussão para ritmo e expressão emocional.

Jogos de montar palavras com letras móveis para alfabetização multissensorial.

Atividades de identificação de som ambiente para percepção auditiva e atenção.

Dinâmicas de role-playing de situações escolares para resolução de problemas sociais.

Sessões de leitura dramatizada com vozes e entonação para interpretação e engajamento.

Atividades de exploração tátil de livros com diferentes texturas para estímulo sensorial.

Jogos de correspondência entre som e imagem para desenvolver percepção auditiva.

Atividades de construção de histórias coletivas com figuras recortadas.

Sessões de dança coreografada simples para coordenação motora e socialização.

Atividades de escrita criativa com apoio visual ou auditivo para estimular linguagem.

Jogos de associação de cartões com opostos (grande/pequeno, quente/frio) para cognição.

Atividades de exploração de cheiros e aromas para estímulo sensorial olfativo.

Sessões de expressão corporal livre para interpretação de sentimentos e emoções.

Atividades de contagem de objetos em jogos de tabuleiro para aprendizagem matemática.

Jogos de classificação de objetos por textura, forma ou peso para percepção tátil e lógica.

Atividades de exploração de sombras e luzes para percepção visual e criatividade.

Sessões de teatro de improviso com participação individual ou em grupo.

Atividades de combinação de cores em mosaicos ou padrões geométricos.

Jogos de simulação de tarefas cotidianas como preparar lanche ou organizar materiais.

Atividades de criação de fantoches com meias ou materiais recicláveis para expressão artística.

Sessões de leitura interativa com perguntas direcionadas para engajamento e compreensão.

Atividades de construção de mapas de trajetos dentro da escola para orientação espacial.

Jogos de percepção sonora com diferentes instrumentos para discriminação auditiva.

Atividades de dramatização de profissões para ampliar conhecimento de mundo e habilidades sociais.

Sessões de exercícios de equilíbrio com cordas ou almofadas para coordenação motora global.

Atividades de criação de colagens com diferentes texturas e materiais recicláveis.

Jogos de sequência de imagens para compreensão temporal e narrativa.

Atividades de pintura em grupo colaborativa para socialização e expressão artística.

Sessões de exploração de volumes e formas com argila ou massinha para coordenação motora.

Atividades de dramatização de emoções para reconhecimento de sentimentos próprios e alheios.

Jogos de associação entre letras e sons para reforço da alfabetização fonológica.

Atividades de contagem e agrupamento de objetos para habilidades matemáticas iniciais.

Sessões de leitura de poesias com interpretação corporal e entonação.

Atividades de construção de histórias em quadrinhos para criatividade e linguagem escrita.

Jogos de tabuleiro cooperativos para desenvolvimento de trabalho em equipe.

Atividades de desenho livre com diferentes materiais para expressão emocional.

Sessões de exercícios de respiração e relaxamento guiados para autorregulação.

Atividades de dramatização de regras de convivência para aprendizado social.

Jogos de reconhecimento de figuras geométricas em diferentes contextos para percepção visual.

Atividades de exploração de sons da natureza para percepção auditiva e atenção plena.

Sessões de dramatização de contos populares para aprendizagem cultural e linguagem.

Atividades de criação de painéis temáticos sobre temas curriculares ou socioemocionais.

Atividades de exploração de texturas naturais, como folhas, pedras e areia, para percepção tátil.

Jogos de imitação de sons da natureza ou animais para discriminação auditiva.

Atividades de construção de torres e estruturas com blocos de diferentes tamanhos para coordenação motora e planejamento.

Sessões de leitura de livros sensoriais com diferentes superfícies e relevos.

Atividades de pintura com spray de água ou pincéis grandes para expressão corporal e criatividade.

Jogos de adivinhação de objetos escondidos em sacolas opacas para percepção tátil e memória.

Atividades de criação de histórias com cartões ilustrados, permitindo narrativa coletiva.

Sessões de movimento guiado com obstáculos para melhorar equilíbrio e noção espacial.

Atividades de reconhecimento e categorização de sons da cidade para percepção auditiva.

Jogos de memória auditiva, como repetir sequências de sons ou palavras.

Atividades de dramatização de sentimentos usando espelhos para autopercepção emocional.

Sessões de dança com elementos de música clássica para coordenação e relaxamento.

Atividades de colagem de fotos ou imagens sobre temas da rotina escolar para integração curricular.

Jogos de associação de números a quantidades de objetos para matemática inicial.

Atividades de construção de labirintos simples para desenvolvimento de planejamento e percepção espacial.

Sessões de dramatização de regras de trânsito para aprendizagem prática e socialização.

Atividades de pintura com os pés ou mãos para estimular coordenação motora ampla.

Jogos de classificação de alimentos por cores ou sabores para percepção sensorial e aprendizagem de hábitos saudáveis.

Atividades de dramatização de profissões com fantasias simples para expressão e compreensão social.

Sessões de leitura de mapas simples, explorando rotas e direções.

Atividades de criação de cartões de sentimentos com cores e figuras para expressão emocional.

Jogos de seguir padrões visuais ou auditivos em sequência para atenção e memória.

Atividades de montagem de quebra-cabeças de paisagens ou cenas cotidianas.

Sessões de dramatização de rotinas escolares, como entrar na sala, organizar materiais, para promover autonomia.

Atividades de identificação de diferentes superfícies e temperaturas para percepção sensorial.

Jogos de movimento em círculos, imitando animais ou objetos, para coordenação motora global.

Atividades de expressão corporal livre com tecidos coloridos ou lenços.

Sessões de leitura de histórias interativas, com perguntas e escolhas dos alunos sobre o desenrolar da narrativa.

Atividades de construção de objetos com sucata e materiais recicláveis para criatividade e planejamento.

Jogos de percepção de cheiro e sabor com frutas e alimentos naturais.

Atividades de dramatização de ações cotidianas, como cozinhar ou arrumar o quarto, para aprendizagem funcional.

Sessões de exploração de sons de instrumentos musicais diversos.

Atividades de escrita e desenho combinados, como criar histórias ilustradas.

Jogos de montar sequências de imagens para compreensão de causa e efeito.

Atividades de exploração de luz e sombra com lanternas para percepção visual.

Sessões de dramatização de histórias de animais ou contos populares para narrativa e empatia.

Atividades de classificação de objetos por peso para percepção sensorial e matemática inicial.

Jogos de simulação de mercado ou compras para habilidades matemáticas e sociais.

Atividades de pintura com diferentes materiais, como giz de cera, aquarela e canetinhas, para expressão artística.

Sessões de criação de livros coletivos com desenhos e palavras dos alunos.

Atividades de exploração do corpo e movimentos amplos em tapetes ou áreas seguras.

Jogos de reconhecimento de cores e formas em objetos do ambiente escolar.

Atividades de dramatização de emoções utilizando fantoches ou bonecos.

Sessões de criação de painéis de rotina diária para organização visual e autonomia.

Atividades de exploração de instrumentos de percussão com diferentes texturas e sons.

Jogos de memória visual utilizando cartões com imagens de objetos familiares.

Atividades de dramatização de histórias inventadas pelos alunos para estimular criatividade e linguagem.

Sessões de experimentos simples de física ou química com segurança para observação e curiosidade científica.

Atividades de expressão artística coletiva, como pintura em grandes papéis ou murais.

Jogos de percepção auditiva com repetição de sons curtos ou longos.

Atividades de reconhecimento e categorização de diferentes tipos de materiais (papel, tecido, plástico) para habilidades cognitivas.

Sessões de dramatização de regras de convivência e cooperação em grupo para habilidades socioemocionais.

Todas essas atividades devem ser ajustadas conforme o perfil individual do aluno, garantindo que cada estudante participe ativamente, se sinta valorizado e tenha oportunidades de desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais. A aplicação sistemática dessas estratégias contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e estimulante, favorecendo o aprendizado significativo e a autonomia dos alunos com TEA de nível 3.

2.7.5.3. Interdisciplinaridade

- Reuniões periódicas entre professores, terapeutas e psicólogos para alinhamento das estratégias.
- Integração das famílias nas práticas pedagógicas e acompanhamento domiciliar das atividades.
- Projetos interdisciplinares que combinem atividades de artes, ciências, linguagem e desenvolvimento socioemocional.

2.7.5.4. Avaliação

- Avaliação contínua do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.
- Feedback regular para docentes e famílias sobre progresso e ajustes necessários.

- Instrumentos: observações sistemáticas, escalas socioemocionais, registros de desempenho e questionários de satisfação docente.

O processo de avaliação no projeto de inclusão de alunos com TEA de nível 3 é concebido como contínuo, abrangente e orientado por evidências, permitindo acompanhar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de cada estudante. A avaliação contínua garante que as estratégias pedagógicas adotadas sejam efetivas, possibilitando ajustes imediatos quando necessário e promovendo aprendizado significativo e individualizado.

Um aspecto central desse processo é o feedback regular direcionado tanto aos docentes quanto às famílias. Essa comunicação constante permite que os professores entendam como os alunos estão respondendo às atividades e quais adaptações podem ser necessárias para otimizar o aprendizado. Para as famílias, o feedback oferece informações sobre o progresso dos filhos, fortalece a parceria entre escola e casa e engaja os responsáveis na construção de um ambiente de apoio contínuo (Ischkanian et al., 2025a).

A avaliação se apoia em instrumentos variados, garantindo uma visão abrangente do desempenho dos alunos. Entre eles estão:

- *Observações sistemáticas, realizadas em sala de aula, que permitem identificar comportamentos, interações sociais, engajamento nas atividades e respostas a estímulos pedagógicos;*
- *Escalas socioemocionais, que avaliam competências como autorregulação, empatia, habilidades de socialização e autonomia;*
- *Registros de desempenho, que documentam o progresso em habilidades acadêmicas, cognitivas e motoras;*
- *Questionários de satisfação docente, que permitem aos professores refletirem sobre suas práticas, desafios enfrentados e percepções sobre o desenvolvimento dos alunos.*

Esse conjunto de instrumentos possibilita a análise integrada dos diversos aspectos do desenvolvimento do aluno, fornecendo informações precisas para tomada de decisões pedagógicas e ajustes de estratégias. A avaliação contínua torna-se uma ferramenta fundamental para garantir a inclusão efetiva, a personalização do ensino e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante. Por meio desse processo, os profissionais podem acompanhar a evolução das habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, assegurando intervenções mais assertivas.

A troca constante entre os membros da equipe multidisciplinar fortalece o planejamento coletivo e potencializa o progresso individual de cada estudante. Esse acompanhamento sistemático contribui para a construção de um percurso educacional que respeita o ritmo, as potencialidades e as necessidades específicas de cada criança.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

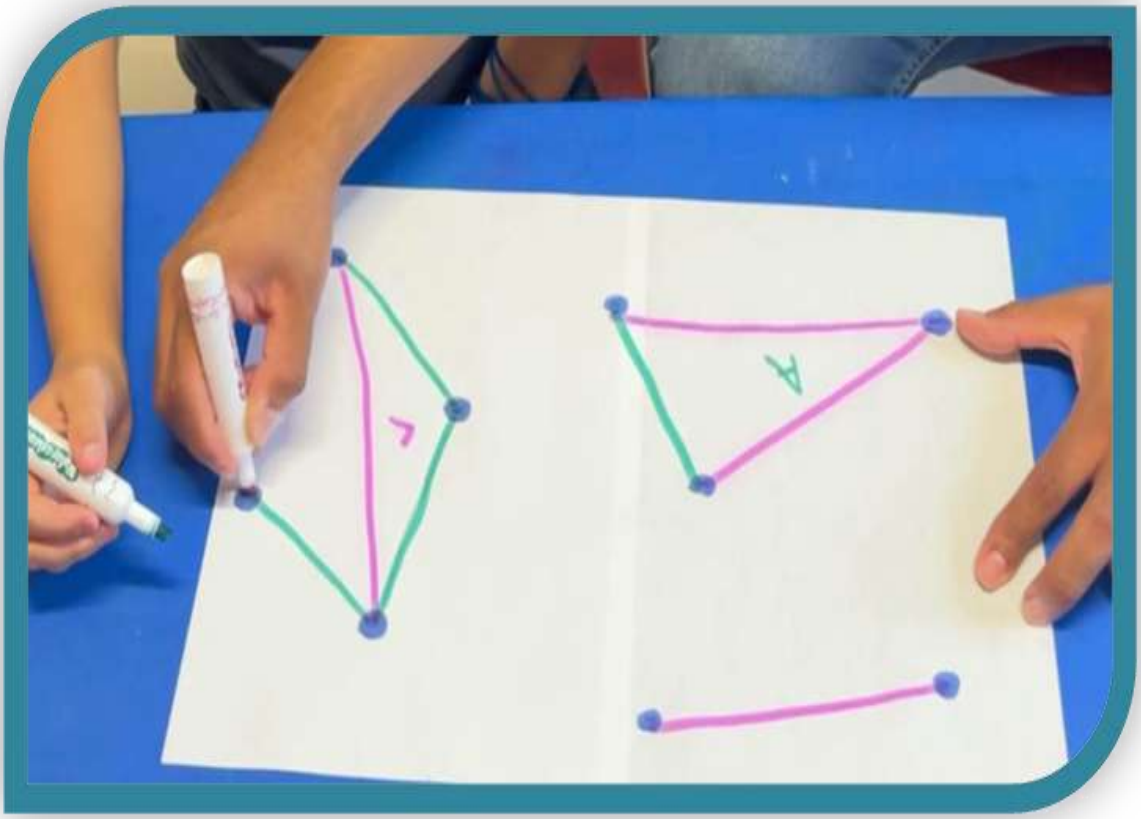
ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.



ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE NÍVEL 3, COM NECESSIDADES COMPLEXAS.

2.7.6. Cronograma

Etapa	Atividade	Período
Planejamento	Levantamento de necessidades e definição de conteúdos	1 mês
Capacitação docente	Oficinas, palestras, estudos de caso	3 meses
Implementação pedagógica	Aplicação de atividades adaptadas e multissensoriais	Contínuo
Interdisciplinaridade	Reuniões periódicas e integração familiar	Mensal
Avaliação	Monitoramento do progresso e ajustes de estratégias	Bimestral

O cronograma proposto para o projeto "Formação Docente e Inclusão de Alunos TEA de Nível 3" foi estruturado de forma a permitir execução organizada, contínua e adaptável às necessidades da escola e dos alunos. A primeira etapa, *Planejamento,* prevista para um mês, consiste no levantamento de necessidades da escola, identificação dos alunos com TEA e definição dos conteúdos e estratégias a serem abordados nas capacitações. Essa fase inicial é fundamental para alinhar objetivos, mapear recursos disponíveis e garantir que as ações subsequentes sejam direcionadas às demandas reais da instituição, viabilizando uma implementação prática e contextualizada.

Na segunda etapa, *Capacitação docente**,*** prevista para três meses, são realizadas oficinas, palestras e estudos de caso com professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de apoio. Esse período possibilita a assimilação gradual dos conteúdos, troca de experiências e discussão de estratégias adaptadas, fortalecendo competências pedagógicas e socioemocionais. Além disso, a extensão temporal permite ajustes no formato das oficinas, caso sejam identificadas necessidades adicionais ou desafios específicos durante a capacitação.

A etapa de *Implementação pedagógica**,*** contínua, envolve a aplicação de atividades adaptadas, multissensoriais e interdisciplinares diretamente nas salas de aula. Essa fase é projetada de forma flexível para que os professores possam testar diferentes estratégias, acompanhar o engajamento dos alunos e ajustar as atividades conforme o desenvolvimento individual. A continuidade dessa etapa garante que a aprendizagem seja gradual e personalizada, fortalecendo a inclusão e o protagonismo dos alunos TEA.

A *Interdisciplinaridade**,*** com reuniões periódicas mensais, permite a articulação entre professores, terapeutas, psicólogos e famílias. Essas reuniões viabilizam a troca de informações sobre o progresso dos alunos, o planejamento conjunto de atividades e a resolução de desafios emergentes, garantindo que o suporte seja integral e coordenado. A periodicidade mensal é suficiente para ajustes estratégicos sem sobrecarregar a equipe, possibilitando a adaptação de ações conforme os resultados observados.

A etapa de *Avaliação**,*** realizada bimestralmente, assegura o monitoramento contínuo do progresso dos alunos e a efetividade das práticas pedagógicas. Essa avaliação periódica viabiliza a identificação de lacunas no aprendizado, a implementação de ajustes necessários e o feedback constante aos professores e famílias. Além disso, possibilita a documentação sistemática de resultados, permitindo que o projeto seja aprimorado e replicado em outras escolas com base em evidências.

O cronograma estruturado viabiliza possibilidades de adaptação e flexibilidade em todas as etapas, assegurando que o projeto atenda às necessidades específicas dos alunos e da escola, promova inclusão efetiva e contribua para a formação contínua e qualificada dos profissionais envolvidos.

2.7.7. Resultados Esperados

- Professores capacitados e preparados para implementar práticas inclusivas adaptadas a alunos TEA de nível 3.
- Ampliação da participação, autonomia e engajamento dos alunos no ambiente escolar.
- Redução de barreiras atitudinais e maior sensibilização da comunidade escolar.
- Consolidação de um modelo de inclusão replicável em outras escolas.

A gestão da disciplina e da indisciplina também é parte integrante da formação docente e da promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ischkanian et al. (2025k) destacam que estratégias transformadoras, quando aliadas a uma parceria consistente entre escola e família, constituem um poderoso instrumento para a superação dos desafios comportamentais que emergem no cotidiano escolar. Essa interação colaborativa possibilita a construção de um ambiente mais organizado, seguro e emocionalmente estável, no qual o aluno autista de nível 3, com necessidades complexas, pode desenvolver suas potencialidades dentro de um espaço de respeito e previsibilidade. A indisciplina deixa de ser encarada apenas como um problema de comportamento e passa a ser compreendida como uma forma de comunicação, que exige do professor sensibilidade e preparo para identificar suas causas e intervir de maneira empática e construtiva.

A gestão da sala de aula deve ir além de práticas punitivas ou de controle rígido, incorporando estratégias preventivas que favoreçam o engajamento e a autorregulação dos estudantes. A utilização de rotinas estruturadas, recursos visuais, reforços positivos e mediações socioemocionais são exemplos de práticas eficazes no contexto inclusivo. Quando o professor compreende as necessidades sensoriais e cognitivas do aluno autista, adapta o ambiente físico e adota uma postura acolhedora, cria condições para que todos os alunos participem ativamente do processo educativo. Essa abordagem preventiva não apenas minimiza situações de conflito, mas também fortalece o vínculo entre aluno e professor, promovendo uma relação de confiança e respeito mútuo que repercute positivamente na dinâmica da turma como um todo.

A formação docente deve incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais e de habilidades de gestão relacional, permitindo ao educador atuar com equilíbrio, paciência e assertividade diante das diferentes manifestações de comportamento. Tais competências tornam-se essenciais em ambientes inclusivos, nos quais a diversidade exige do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também uma escuta ativa e uma postura reflexiva diante das múltiplas formas de aprender e interagir. Ao reconhecer o aluno em sua totalidade — com suas limitações, mas também com suas potencialidades — o educador contribui para a construção de um ambiente pedagógico mais justo, empático e humanizado.

A construção de um modelo educacional inclusivo e eficaz depende, portanto, da integração de todos os elementos que compõem o ecossistema escolar: formação docente continuada, intervenção interdisciplinar, uso ético e criativo das tecnologias educacionais, participação ativa da família, estratégias pedagógicas adaptadas e implementação de políticas públicas comprometidas com a equidade. Oliveira e Santos (2020) reforçam que esse modelo integrador promove o desenvolvimento integral do aluno, fortalecendo sua autonomia, sua participação e sua qualidade de vida, ao mesmo tempo em que valoriza o papel do professor como mediador do aprendizado e agente de transformação social.

Quando esses elementos atuam de forma articulada, o processo educativo ganha em coerência e efetividade. A presença de profissionais de apoio, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros especialistas contribui para o delineamento de intervenções mais assertivas e contextualizadas. A interdisciplinaridade, nesse caso, torna-se um fator decisivo para o êxito da inclusão, pois possibilita compreender o aluno a partir de diferentes perspectivas, unindo esforços em prol de seu desenvolvimento global.

A formação docente, ao incorporar esses princípios, deixa de ser um simples processo de atualização profissional para se transformar em um movimento contínuo de sensibilização, reflexão e reconstrução da prática. O professor passa a enxergar-se como parte de uma rede de apoio que acolhe, orienta e transforma realidades. Essa consciência profissional fortalece a identidade docente e consolida uma cultura escolar baseada na colaboração, na empatia e no compromisso com o direito de todos à educação de qualidade.

A inclusão escolar de alunos autistas de nível 3 com necessidades complexas revela-se como um campo de aprendizado mútuo, em que tanto os educadores quanto os alunos crescem e se transformam. A escola torna-se um espaço de convivência significativa, de superação de barreiras e de valorização da diversidade, na medida em que reconhece cada sujeito como único e legítimo participante do processo educativo.

É fundamental compreender que a formação docente e a gestão da disciplina, quando orientadas por princípios inclusivos, não apenas melhoram a convivência e o rendimento acadêmico, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e solidários. A inclusão, extrapola os limites da sala de aula e projeta-se como um compromisso social, ético e humano, que reafirma a função transformadora da educação.

3. CONCLUSÃO

A inclusão de alunos autistas de nível 3, com necessidades complexas, representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais nobres oportunidades do contexto educacional contemporâneo. Ao longo das últimas décadas, tem-se ampliado a compreensão de que a escola deve ser um espaço de pertencimento, onde cada estudante, independentemente de suas limitações ou singularidades, possa desenvolver-se integralmente. A formação docente desponta como elemento essencial para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, fundamentada em práticas pedagógicas sensíveis, planejadas e comprometidas com o respeito à diversidade humana.

A formação continuada dos professores é o caminho que possibilita a desconstrução de paradigmas excludentes e a construção de uma nova postura pedagógica, centrada na empatia e na individualização do ensino. O docente que compreende as especificidades do Transtorno do Espectro Autista em seu nível mais complexo torna-se capaz de propor intervenções significativas, adaptando estratégias e recursos que potencializam o aprendizado. Além disso, esse processo

formativo estimula a reflexão crítica sobre a prática, promovendo a troca de experiências e o fortalecimento do senso de colaboração entre os profissionais da educação.

A sensibilização da comunidade escolar é outro aspecto indispensável para a consolidação da inclusão. A escola, enquanto ambiente social e de aprendizagem, precisa reconhecer que a presença de um aluno com autismo de nível 3 não é apenas uma responsabilidade pedagógica, mas também uma oportunidade de crescimento coletivo. Por meio de campanhas, rodas de conversa, oficinas e projetos integradores, é possível promover o entendimento e a aceitação, minimizando preconceitos e fortalecendo vínculos de solidariedade. A sensibilização torna-se, assim, o alicerce sobre o qual se constroem relações mais humanas e respeitosas.

A atuação conjunta entre professores, equipe gestora, familiares e profissionais de apoio é fundamental. A inclusão real não se restringe à sala de aula, mas abrange todo o ecossistema escolar. O diálogo constante entre esses atores favorece a criação de estratégias mais assertivas e adaptadas às reais necessidades do aluno, garantindo-lhe segurança emocional e condições adequadas para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas. O compromisso compartilhado transforma a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos se sentem responsáveis pelo sucesso do estudante.

As estratégias pedagógicas voltadas para alunos autistas de nível 3 devem ir além da simples adaptação curricular. Elas precisam incorporar tecnologias assistivas, metodologias ativas e práticas sensoriais que estimulem a interação e o engajamento. A criatividade docente, aliada ao conhecimento técnico e ao apoio institucional, pode gerar experiências de aprendizagem significativas, capazes de despertar o potencial de cada aluno. Quando o professor é preparado e valorizado, sua atuação torna-se transformadora, promovendo não apenas a inclusão, mas também o fortalecimento da autonomia e da autoestima do educando.

É importante ressaltar que a inclusão não é um processo linear ou isento de desafios. Exige paciência, resiliência e uma postura ética comprometida com a igualdade de oportunidades. Entretanto, cada avanço, por menor que pareça, representa uma conquista coletiva que reafirma o papel social da escola. Ao investir em formação docente e sensibilização escolar, o sistema educacional dá passos firmes rumo a uma educação mais justa, democrática e sensível às diferenças.

A convivência entre alunos com e sem deficiência enriquece o ambiente escolar e contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes. Os colegas de classe aprendem, desde cedo, a lidar com a diversidade, desenvolvendo valores de respeito, cooperação e solidariedade. Assim, a inclusão de alunos autistas de nível 3 não beneficia apenas o próprio estudante, mas também a comunidade escolar como um todo, que passa a enxergar o outro sob uma perspectiva mais humana e acolhedora.

Com o tempo, a prática inclusiva deixa de ser vista como um desafio isolado e passa a fazer parte da identidade da escola. A cultura inclusiva se consolida quando todos compreendem que ensinar é um ato de amor, e aprender é um direito inalienável. A educação, então, cumpre seu papel social mais profundo: o de promover a equidade, a dignidade e a cidadania plena. Cada gesto de inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos tenham espaço para aprender, crescer e contribuir com suas potencialidades.

É possível afirmar que a formação docente e a sensibilização escolar são pilares indispensáveis para a efetivação da inclusão de alunos autistas de nível 3 com necessidades complexas. Quando esses elementos caminham juntos, a escola se transforma em um ambiente acolhedor, inovador e humano, onde as diferenças são compreendidas como riquezas e não como barreiras. Acreditar na inclusão é acreditar na potência do ser humano e na capacidade da educação de transformar realidades. Essa é a verdadeira missão da escola do século XXI: ensinar com sensibilidade, aprender com empatia e incluir com amor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5** ***(5. ed.).*** Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR** ***(5. ed. revisado).*** Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.

ANTUNES, Marcela Prince. **Detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista utilizando EEG**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2023.

ARONE, Rafael Augusto Caracciolo. **Análise de dados de estresse com uso de EEG utilizando aprendizagem de máquina**. Monografia, Curso de Engenharia Elétrica, Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2019.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, Milena Rossi Pereira. **Identificação das variações do espectro autista**. Tese (Doutorado em Medicina) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

BARBOSA, P. et al. **Tendências pedagógicas na educação especial inclusiva: desafios históricos e oportunidades na contemporaneidade**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 8, e5166, 2024.

BELO, Rita de Cássia Fernandes; GUEDES, Ivan Claudio. **Neuropsicopedagogo: como este profissional pode auxiliar nos processos de aprendizagem**. Revista Acadêmica Faculdade Progresso, v. 7, n. 2, 2022.

BIASÃO, Mirian de Cesaro Revers. **Classificação da gravidade do TEA baseado no padrão de rastreamento do olhar**. Tese (Mestrado em Ciências Programa de Psiquiatria) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2019.

BITTENCURT, Mirian F. **Alfabetização: uma aventura para a criança**. 2.ed. Florianópolis: Edeme, 1983.

BRILHANTE, I. et al. **A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças**, 2024. p. 7-21.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. **O Método Tradicional De Ensino e as Metodologias Ativas: Vantagens e Desvantagens no Processo de Ensino e Aprendizagem.** In: Cabral, Gladys Nogueira; Raimundo, Joselita Silva Brito (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Reflexões Contemporâneas.* Alegrete: Terried, 2023d, v. III, 3 ed. ISBN 978-65-84959-26-2. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_E01eddd10e224173a71a8408b289a3ab.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CABRAL, G. N.; SOUZA, A. S.; ESPINOZA CABRAL, S. L.; ASSUNÇÃO, D. B.; MENDES, R. C. M.; ANDREW ESPINOZA CABRAL, S.; SANTOS, V. C.; ESPINOZA VIDAL, J. C. **Explorando os Benefícios da Gamificação na Educação: Tornando o Aprendizado Mais Divertido.** In: Gladys Nogueira Cabral (Org.). *Tecnologias Emergentes e Metodologias Ativas em Foco: Construindo Vias Alternativas para o Conhecimento. Volume II.* Itapiranga: Schreiben, 2024. 141 p.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Importância Da Inovação Nas Didáticas De Ensino: Uma Nova Era Na Educação Contemporânea.** In: Gladys Nogueira Cabral; Shanda Lindsay Espinoza Cabral (Orgs.). *Short Papers e Resumos: Perspectivas, Práticas, Reflexões e Pesquisas que Envolvem as Didáticas e o Currículo de Ensino.* 1. ed. Alegrete, RS: Editora Terried, 2024. 111 p. Doi: 10.48209/978-65-83367-11-0. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_3082472fe7314b1fbe2d4a59d98f33bc.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Inteligência Emocional e as Tecnologias no Cenário de Ensino: Recursos e Soluções de Auxílio à Aprendizagem.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023a. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; DEMO, Giane; DA SILVA, Diogo Rafael; TENÓRIO, Marcelo; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito. **Estratégias de Pensamento Crítico no Ensino Fundamental: Fomentando**

a Análise e a Reflexão. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, v. 27, n. 4, ser. 1, p. 39-45, abr. 2025. Disponível em: https://www.iosrjournals.org. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **A Psicologia Educativa e o Papel do Psicólogo Educativo na Educação Moral em Valores: Uma Revisão Literária.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023c. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **Os Mecanismos Cerebrais da Aprendizagem: A Compreensão de Como o Cérebro Aprende a partir de uma Revisão da Literature.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Novas Perspectivas, v. II.* 2 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023b. 192 p. ISBN 978-65-84959-22-4. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_62a44e1f54c54ac38fbc8c8a20213a3d.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CARNIEL, Isabel Cristina. **Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos**. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 33-38, dez. 2008.

CARNEIRO, T.; PINHO, A. **Competências socioemocionais na base nacional comum curricular (BNCC)**. Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 458-480, 2025.

COELHO, Cristina Lucia Maia. **Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 94, n. 236, p. 125-149, abr. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMAZIO, M.F.M. **A educação especial na perspectiva de inclusão escolar. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. São Paulo: MEC\SEESP, 2010.

DIAS, M. et al. **Desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar: o papel dos professores**. LEV, v. 15, n. 43, p. 7808-7822, 2024.

DAVIS, Katie S.; KENNEDY, Sandra A.; DALLAVECCHIA, Alessandra; SKOLASKY, Richard L.; GORDON, Barry. **Psychoeducational Interventions for Adults With Level 3 Autism Spectrum Disorder: A 50-Year Systematic Review.** *Cognitive & Behavioral Neurology*, v. 32, n. 3, p. 139-163, Sept. 2019. DOI: 10.1097/WNN.0000000000000201.

DIXON, Dennis R.; STURMEY, Peter; MATSON, Johnny L. (Orgs.). **Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice.** Cham: Springer, 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. **O trabalho do neuropsicopedagogo: atuação, ética e importância demonstradas através de um relato de experiência**. Scientia Generalis, v. 2, n. 2, p. 14-22, 2021.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Revista Espaço-Informativo do INES. Rio de Janeiro, p. 46-52, 1998.

FRANCO, Gabrieli; LIMA, Silva, José Erick; FILHO, Rubens Pântano Filho (orgs.). **Proposta de ferramenta web para o auxílio ao diagnóstico de autismo usando eye tracking**. Ensino, pesquisa e extensão: contribuições, reflexões e perspectivas. Fox Tablet, São Paulo; 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A hiperatividade é um transtorno de déficit de atenção.** (TDAH). 2024. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/artigo-1-tdah-pdf-257518450/257518450. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho. **A importância do acompanhamento do psicopedagogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas com crianças TEA no ambiente clínico**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127076352/O_ACOMPANHAMENTO_DE_CRIAN%C3%87AS_TEA_NO_AMBIENTE_CL%C3%8CNICO. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Volta às aulas com empatia e inteligência emocional: Acolhendo professores e alunos para um ano de sucesso**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127074290/BRASIL_VOLTA_%C3%80S_AULAS_COM_EMPATIA_E_INTELIG%C3%8ANCIA_EMOCIONAL. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; SILVA, Wanessa Delgado; DEMO, Giane. **Neuropsicopedagogia e inclusão: Transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127056969/NEUROPSICOPEDAGOGIA_E_INCLUS%C3%83O_T. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; DEMO, Giane; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Silvana Nascimento de Carvalho; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização: Uma análise do construtivismo, aprendizagem significativa, experiencial e multissensorial**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126951371/A_RELEV%C3%82NCIA_DAS_TEORIAS_DE_APREN

DIZAGEM_E_DAS_NEUROCI%C3%8ANCIAS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BARROS, Luciana Tavares de; BIANCHINI, Tatiani Bonfim; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; SILVA, Ederson da Silva e Silva; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Indisciplina e dificuldade de aprendizagem: Estratégias transformadoras com a parceria da família para superar desafios educacionais**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126859532/INDISCIPLINA_E_DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; COELHO, Tatiana; TEIXEIRA, Eunice Soares; OLIVEIRA, Ediana Maria Cacau; DEMO, Giane; SILVA, Wanessa Delgado da Silva; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências (PCDs), progressos tecnológicos, metodologias de letramento, consciência fonológica, softwares educativos, aplicativos de leitura, escrita e ferramentas interativas**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS. Acesso em: 12 out. 2025.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **A Língua na Educação dos Surdos**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Especial, 2005. v. 2.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.

LIMA, Maria do Socorro Castelo Branco Mourão. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais**. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 12, p. 59-77, 2014.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MALTA, D. et al. **A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral**. 2024. p. 44-72.

MASLOW, Abraham H. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998.

MORAES, A. **O livro do cérebro 2: sentidos e emoções**. São Paulo: Duetto, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATSON, Johnny L. (Org.). **Handbook of Assessment and Diagnosis of Autism Spectrum Disorder.** Cham: Springer International Publishing, 2016.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 9, 2020.

OLIVEIRA, Simone; SANTOS, Anderson Alves. **Contribuições da neuropsicopedagogia no processo de envelhecimento: prevenção do declínio cognitivo e melhoria de qualidade de vida**. Itinerarius Reflectionis, v. 16, n. 2, p. 01-11, 2020.

PINHEIRO, Vagner de Oliveira; PINHEIRO, Moisaniel Oliveira; PINHEIRO, Antonia Railheide de Oliveira. **A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos**. In: PINHEIRO, Moisaniel Oliveira. *O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

REICHOW, Brian; DOEHRING, Peter; VOLKMAR, Fred R. (Orgs.). **Handbook of Evidence-Based Practices in Autism Spectrum Disorder.** Cham: Springer, 2025.

REZENDE, G. et al. **O impacto da educação socioemocional no desenvolvimento dos alunos**. 2024. p. 63-86.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIESKE, Robert D. (Org.). **Handbook of Interdisciplinary Treatments for Autism Spectrum Disorder.** Cham: Springer, 2019.

ROSEN, Nicole E.; LORD, Catherine; VOLKMAR, Fred R. **The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, p. 4253-4270, 2021. DOI: 10.1007/s10803-021-04904-1.

SÁ, L.; LIMA, L. **Educação socioemocional na primeira infância**. Educação Ciência e Cultura, v. 30, n. 1, 2025.

SALLES, Filipe. **A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 16, n. 1 e 2, 2017.

SANTOS, Rosení Alves dos; SILVA, Fredson Pereira da. **As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 11, p. e69101119445-e69101119445, 2021.

SEEGER, Mariza Gorette; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. **Inclusão educacional: a abordagem histórico-cultural de Vygotsky**. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, v. 19, n. 1, p. 139-148, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Julieta Ferreira da; CARDOSO, Fabrício Bruno. **A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 37767-37774, 2020.

SILVEIRA, Fabiane Ferraz. **Intervenções com pais: da alteração das práticas educativas parentais à inclusão de variáveis de contexto**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 16, p. 271-284, 2011.

SILVEREYE. Wilkinson, Lee. **Best Practice Guide to Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorder in Schools.** 2. ed. Silvereye, 2016.

SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. **Contribuições da neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar**. Educere et Educare, v. 15, n. 36, 2020.

SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, Daniel da Silva et al. **Inclusão escolar, dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática neuropsicopedagógica institucional**. In: Anais. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VOLOBUFF, Roberta Ferreira. **Potencialização da aprendizagem do aluno com TDAH segundo enfoque neuropsicopedagógico aplicados à sala de aula**. Revista Artigos. Com, v. 15, p. e3406-e3406, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 863-869, 2011.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

AUTISMO NIVEL 3

ESPECTRO

GIANE DEMO

CLUBE DE AUTORES

ARTIGO 7: PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NÍVEL 3.

Giane Demo

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 representa um desafio singular para educadores, familiares e profissionais da área de educação especial (Ischkanian et al., 2025). O TEA nível 3 é caracterizado por déficits severos na comunicação verbal e na interação social, exigindo estratégias pedagógicas altamente individualizadas e adaptadas (APA, 2014; Barbosa, 2013). Nesse contexto, as práticas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) tornam-se essenciais para garantir que essas crianças possam participar de forma efetiva e significativa no ambiente escolar.

A Comunicação Alternativa e Suplementar engloba métodos que permitem a expressão e interação de indivíduos que apresentam dificuldades na comunicação oral (Bondy & Frost, 1994; Fonseca, 2007). Esses métodos incluem recursos visuais, pictográficos, gestuais e tecnológicos, como o Picture Exchange Communication System (PECS), softwares educativos adaptativos e dispositivos de realidade aumentada (Rosa et al., 2018; Santos & Bordini, 2020).

O uso da Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) tem demonstrado benefícios significativos para crianças com Transtorno do Espectro Autista nível 3, sobretudo no que diz respeito à promoção da autonomia e independência. Segundo Ausubel (2002), ao oferecer recursos que não dependem da linguagem verbal, como pranchas de comunicação, pictogramas, softwares educativos adaptativos e dispositivos de realidade aumentada, a CAS permite que os alunos expressem suas necessidades, desejos e sentimentos de forma funcional. Para Ischkanian et al. (2025), essa independência comunicativa contribui para a redução da dependência de mediadores e favorece a autoestima, pois a criança percebe que pode participar ativamente do processo de aprendizagem e das interações sociais, aumentando sua sensação de competência e pertencimento ao ambiente escolar.

A CAS desempenha um papel crucial na redução de comportamentos de frustração e ansiedade, frequentemente observados em crianças com TEA nível 3. Conforme Cabral et al.

(2023a), a dificuldade em expressar pensamentos e sentimentos muitas vezes gera estresse e reações comportamentais adversas, que podem interferir no aprendizado e na socialização. Ao proporcionar meios alternativos de comunicação, essas práticas permitem que a criança interaja com colegas e professores de maneira mais eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem mais positivo e seguro. Para Cabral et al. (2023a; 2024), a diminuição da ansiedade e da frustração não apenas melhora o bem-estar emocional do aluno, mas também cria condições favoráveis para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tornando o processo educacional mais eficiente e prazeroso.

As práticas de CAS se alinham às teorias de aprendizagem construtivistas, experiencial e multissensorial, oferecendo múltiplas formas de engajamento com o conteúdo pedagógico. Cabral et al. (2024) destacam que, ao integrar elementos visuais, auditivos e táteis, a CAS possibilita que os estudantes com TEA nível 3 aprendam respeitando seu ritmo individual e estilo de aprendizagem, reforçando a compreensão e retenção do conhecimento. A diversidade de recursos utilizados permite que conceitos abstratos sejam concretizados por meio de experiências sensoriais, promovendo aprendizagens significativas e duradouras (Cabral et al., 2023a; Cabral et al., 2024; Ischkanian et al., 2025). Essa abordagem, centrada no aluno e em sua singularidade, amplia o potencial de participação ativa e construção do conhecimento, consolidando a importância da CAS como ferramenta estratégica para a inclusão escolar efetiva.

A implementação da CAS requer formação contínua de professores e profissionais de apoio, incluindo fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicopedagogos e terapeutas ocupacionais (Alves, 2006; Passerino & Bez, 2013; Belo & Guedes, 2022). Esse processo deve considerar a avaliação das necessidades individuais da criança, a adaptação de conteúdos curriculares, o planejamento pedagógico centrado nos interesses do aluno e o monitoramento contínuo do progresso e ajustes nas estratégias.

A articulação entre escola e família é fundamental para o sucesso da inclusão, visto que o desenvolvimento de habilidades comunicativas está diretamente relacionado à autoestima, motivação e vínculos afetivos (Brilhante et al., 2024; Salles, 2017; Dias et al., 2024).As tecnologias educacionais têm se mostrado instrumentos poderosos para potencializar a inclusão de crianças com TEA nível 3.

A utilização de tecnologias educacionais, como gamificação, softwares educativos adaptativos e recursos de realidade aumentada, tem se mostrado altamente eficaz no processo de inclusão escolar de crianças com TEA nível 3, permitindo sua participação em atividades cognitivas e sociais mesmo diante de severas limitações comunicativas (Cabral et al., 2023d; Cabral et al., 2024). Conforme Cabral et al. (2023d), a gamificação torna o aprendizado mais motivador e lúdico, estimulando a atenção, o engajamento e a interação entre pares. Da mesma forma, softwares educativos adaptativos possibilitam a personalização do conteúdo de acordo com

o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno, enquanto os recursos de realidade aumentada, segundo Cabral et al. (2024), transformam conceitos abstratos em experiências concretas, facilitando a compreensão e retenção do conhecimento.

As metodologias ativas de ensino, fundamentadas em princípios construtivistas e experiencial, complementam essas tecnologias ao promover a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (Malta et al., 2024; Carneiro & Pinho, 2025). Malta et al. (2024) ressaltam que atividades que envolvem resolução de problemas, simulações ou jogos educativos contribuem não apenas para a aquisição de conteúdos acadêmicos, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e colaboração. Carneiro e Pinho (2025) reforçam que essas metodologias favorecem a autonomia do estudante, incentivando-o a tomar decisões, buscar soluções e refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, elementos essenciais para crianças com TEA nível 3, que frequentemente apresentam dificuldades em autoexpressão e regulação emocional.

A inclusão escolar efetiva vai além da simples presença física na sala de aula e demanda adaptações pedagógicas, sociais e emocionais contínuas, bem como a supervisão constante do progresso individual e a articulação de práticas socioemocionais com a colaboração de professores, terapeutas e familiares (Ischkanian et al., 2025; Oliveira & Silva, 2018; Camargo, 2017). Segundo Ischkanian et al. (2025), a atuação integrada de diferentes profissionais — incluindo fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicopedagogos e terapeutas ocupacionais — permite que o planejamento pedagógico seja adaptado às necessidades e interesses de cada criança. Estratégias específicas, como o uso do PECS (Picture Exchange Communication System), pranchas de comunicação aumentativa e softwares interativos, contribuem para a construção de autonomia, comunicação funcional e participação social significativa (Santos & Bordini, 2020; Rosa et al., 2018; Togashi & Walter, 2016). Esses recursos permitem que o aluno se engaje de maneira mais efetiva nas atividades escolares, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para sua inclusão plena.

A inclusão escolar efetiva de crianças com TEA nível 3 depende fortemente do engajamento familiar e da criação de um ambiente escolar acolhedor, seguro e adaptado às necessidades específicas de cada aluno (Brilhante et al., 2024; Salles, 2017; Dias et al., 2024). A participação ativa da família, em conjunto com professores e profissionais especializados, promove estímulo contínuo ao desenvolvimento socioemocional da criança, fortalecendo vínculos afetivos e contribuindo para a construção de confiança e autoestima. Brilhante et al. (2024) destacam que essa interação constante favorece a adesão às estratégias de aprendizagem propostas, enquanto Salles (2017) enfatiza que o envolvimento familiar reduz comportamentos de frustração e isolamento, criando condições para que a criança participe de maneira mais plena e significativa

nas atividades escolares. Dias et al. (2024) reforçam que o trabalho colaborativo entre escola e família potencializa a compreensão das necessidades individuais de cada aluno, possibilitando ajustes pedagógicos e socioemocionais que respeitem seu ritmo e estilo de aprendizagem.

As práticas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) surgem como ferramentas imprescindíveis nesse processo, oferecendo meios de comunicação funcional que não dependem exclusivamente da linguagem verbal (Fonseca, 2007; Bondy & Frost, 1994). Essas práticas permitem que crianças com TEA nível 3 se expressem, participem de atividades sociais, adquiram conhecimentos significativos e desenvolvam autonomia (Santos & Bordini, 2020; Rosa et al., 2018; Togashi & Walter, 2016). A efetividade da CAS, conforme Passerino e Bez (2013) e Alves (2006), depende da articulação entre recursos tecnológicos — como softwares educativos adaptativos, pranchas de comunicação aumentativa e sistemas como o PECS — estratégias pedagógicas individualizadas, formação contínua de professores e engajamento familiar. Esse conjunto de ações favorece a inclusão escolar não apenas como presença física, mas como participação ativa, significativa e integradora.

A inclusão escolar de crianças com TEA nível 3 deve ser compreendida como um processo contínuo de adaptação pedagógica, social e emocional (Damazio, 2010; Oliveira & Silva, 2018; Camargo, 2017). Damazio (2010) destaca que a inclusão verdadeira vai além do cumprimento da legislação, envolvendo o planejamento e a execução de práticas que respeitem a diversidade e promovam igualdade de oportunidades. Oliveira e Silva (2018) acrescentam que a implementação de estratégias individualizadas e a colaboração entre diferentes atores educativos são essenciais para superar barreiras à aprendizagem e à interação social. Camargo (2017) reforça que ambientes inclusivos devem ser flexíveis, empáticos e estruturados de forma a contemplar a variedade de necessidades e potenciais presentes nas crianças, garantindo que cada uma tenha acesso efetivo ao aprendizado, ao desenvolvimento socioemocional e à construção da autonomia.

2. DESENVOLVIMENTO

A Comunicação Alternativa e Suplementar (CAA) inclui diversos recursos que podem ser utilizados de forma integrada para atender às necessidades de crianças com TEA Nível 3, considerando suas limitações verbais e dificuldades na interação social (Santos & Bordini, 2020). Entre esses recursos, destacam-se sistemas baseados em figuras, pranchas de comunicação, tecnologias assistivas, comunicação multimodal, adaptação do ambiente escolar e estratégias focadas no desenvolvimento da linguagem (Ausubel, 2002; Cabral et al., 2023a). Cada um desses itens desempenha um papel específico no processo de inclusão e no desenvolvimento das habilidades comunicativas e socioemocionais da criança.

Sistemas baseados em figuras, como o PECS (Picture Exchange Communication System), permitem que a criança utilize imagens para comunicar desejos, necessidades ou

informações. O PECS segue fases graduais de ensino, que começam com a simples troca de figuras para pedir itens, evoluindo para a construção de frases curtas e, posteriormente, para a comunicação mais complexa (Bondy & Frost, 1994). Esse recurso é particularmente eficaz para crianças não verbais, pois oferece uma forma tangível de expressão, reduzindo frustrações e promovendo a autonomia (Ischkanian et al., 2025). Ao inserir o PECS no contexto escolar, a criança aprende a participar ativamente das atividades, compartilhar interesses e interagir com colegas e professores.

As pranchas de comunicação são outro recurso importante, podendo ser usadas para organizar rotinas diárias, expressar necessidades básicas ou indicar estados emocionais, como calor, frio ou fome (Fonseca, 2007). Elas podem ser personalizadas com imagens e símbolos de acordo com os interesses e experiências da criança, facilitando a compreensão de instruções e promovendo maior previsibilidade e segurança no ambiente escolar (Ausubel, 2002; Cabral et al., 2023a). Ao integrar pranchas de comunicação às atividades de aprendizagem, é possível reforçar conceitos acadêmicos de maneira visual e concreta, alinhando a prática pedagógica às teorias construtivistas e multissensoriais.

No âmbito das tecnologias assistivas de alta tecnologia, dispositivos como tablets e celulares com aplicativos de comunicação, assim como dispositivos de voz sintetizada, permitem que a criança selecione símbolos ou palavras que são convertidos em fala ou escrita (Rosa et al., 2018; Ischkanian et al., 2025). Esse tipo de recurso amplia significativamente as possibilidades de expressão, facilitando não apenas a comunicação funcional, mas também a participação em atividades acadêmicas e sociais (Cabral et al., 2024; Cabral et al., 2023d). O uso de softwares educativos adaptativos e realidade aumentada potencializa a aprendizagem, permitindo que a criança interaja de forma lúdica e envolvente com o conteúdo, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem.

A comunicação multimodal reforça a integração de diferentes formas de expressão, como gestos, expressões faciais e apoio visual, complementando os recursos tecnológicos e de baixa tecnologia (Santos & Bordini, 2020). Valorizar gestos e expressões que a criança já utiliza é essencial para fortalecer a comunicação, reduzir frustrações e aumentar o engajamento (Ischkanian et al., 2025). O apoio visual, por sua vez, organiza o pensamento e permite a compreensão de rotinas e instruções complexas, sendo uma ferramenta eficaz para crianças com TEA Nível 3, que frequentemente apresentam dificuldades de atenção e compreensão verbal.

A adaptação do ambiente escolar é outro aspecto central da CAA. A personalização de atividades, materiais e rotinas permite atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo inclusão real e participativa (Alves, 2006; Passerino & Bez, 2013). Inserir a CAA em interações naturais, como momentos de grupo, recreio ou atividades em sala de aula, garante que a comunicação não se restrinja a sessões terapêuticas (Ischkanian et al., 2025). O suporte aos

parceiros de comunicação — professores, colegas e familiares — é fundamental, pois capacita todos os envolvidos a facilitarem a expressão e compreensão da criança, fortalecendo vínculos e promovendo uma participação mais autônoma e significativa.

O foco no desenvolvimento da linguagem inclui o estímulo à linguagem expressiva e receptiva. Recursos de CAA podem ser utilizados tanto para ajudar a criança a compreender instruções e conceitos (receptiva) quanto para expressar sentimentos, desejos e necessidades (expressiva) (Santos & Bordini, 2020; Togashi & Walter, 2016). A motivação é um fator-chave nesse processo, sendo necessário selecionar materiais e atividades alinhados aos interesses da criança, garantindo engajamento e reforço positivo constante (Brilhante et al., 2024; Salles, 2017; Dias et al., 2024). A prática contínua e contextualizada da comunicação, apoiada por estratégias pedagógicas individualizadas, contribui para a construção de autonomia, melhora do vínculo com professores e colegas e redução de comportamentos de frustração e isolamento.

A Comunicação Alternativa e Suplementar, quando implementada de forma integrada, ampla e adaptada às necessidades individuais, constitui uma ferramenta indispensável para a inclusão escolar de crianças com TEA Nível 3 (Damazio, 2010; Oliveira & Silva, 2018; Camargo, 2017). Ela não apenas promove comunicação funcional, participação social e aprendizagem significativa, mas também fortalece a autonomia e o desenvolvimento socioemocional, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e capaz de atender à diversidade presente na sociedade contemporânea.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, centrada na análise interpretativa dos discursos científicos sobre práticas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) no processo de inclusão escolar de crianças autistas Nível 3. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender não apenas dados numéricos, mas também significados, sentidos e processos relacionados às práticas pedagógicas contemporâneas, destacando a complexidade dos fenômenos educacionais (Creswell, 2021; Gil, 2018). Ao privilegiar a interpretação crítica de conteúdos, a pesquisa busca identificar padrões, relações e lacunas que contribuam para a reflexão teórica e prática sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica constitui a base metodológica central, pois permite reunir, sistematizar e analisar a produção científica já publicada sobre o tema. Conforme Vergara (2014), Richardson (1999) e Severino (2016), esse tipo de investigação possibilita mapear o estado da arte da área, compreender diferentes perspectivas e consolidar conhecimentos teóricos. Para tanto, foram selecionados livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos eletrônicos publicados em plataformas confiáveis, como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO,

Academia Edu e Google Acadêmico, garantindo a atualidade, relevância temática e rigor acadêmico das obras consultadas (Lakatos & Marconi, 2010; Quivy & Van Campenhoudt, 2008).

O caráter documental da pesquisa complementa a bibliográfica, uma vez que inclui materiais que apresentam dados específicos sobre experiências educacionais, políticas públicas de inclusão e estratégias pedagógicas aplicadas em contexto escolar, possibilitando uma análise mais aprofundada dos fenômenos observados (Severino, 2016; Gil, 2008). Nesse sentido, a investigação procurou examinar tanto as publicações teóricas quanto relatórios, estudos de caso e documentos oficiais, o que contribui para uma compreensão mais ampla da aplicação das práticas de CAS na inclusão de crianças com TEA Nível 3.

O processo de coleta de dados iniciou-se com o levantamento das palavras-chave mais recorrentes na literatura, tais como comunicação alternativa e suplementar, inclusão escolar, tecnologia educacional, metodologias ativas e aprendizagem significativa. Essa etapa permitiu mapear artigos, livros e outros materiais que abordam a temática sob diferentes perspectivas, promovendo um olhar plural e crítico (Creswell, 2021; Gil, 2018). Após essa triagem inicial, procedeu-se à leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de selecionar textos aderentes aos objetivos da pesquisa, seguindo critérios de relevância, atualidade e rigor acadêmico (Sousa, Oliveira & Alves, 2021).

Os artigos e documentos selecionados foram submetidos à leitura analítica detalhada, buscando identificar elementos comuns, divergentes e singulares em relação às práticas de CAS, estratégias pedagógicas, tecnologias assistivas e integração familiar (Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2017). A análise dos dados seguiu a técnica de categorização temática, que permitiu organizar as informações em grandes eixos conceituais, como uso de PECS, dispositivos de alta tecnologia, comunicação multimodal, desenvolvimento socioemocional e participação escolar, promovendo a sistematização das ideias e o cruzamento de achados entre diferentes autores e contextos (Vergara, 2014; Creswell, 2021).

O cruzamento e a comparação entre os resultados das publicações analisadas possibilitaram evidenciar recorrências, contrastes e lacunas, destacando os aspectos estruturais, pedagógicos, tecnológicos e epistemológicos envolvidos na implementação das práticas de CAS (Sousa, Oliveira & Alves, 2021; Richardson, 1999). Dessa forma, a análise bibliográfica e documental não se limita à repetição de conceitos previamente apresentados, mas busca promover uma reflexão crítica, contextualizada e articulada sobre como essas práticas podem favorecer a inclusão escolar de crianças com TEA Nível 3, considerando o engajamento familiar, a formação docente e as adaptações pedagógicas necessárias.

A metodologia adotada garante, portanto, rigor científico, consistência teórica e relevância prática, permitindo compreender em profundidade as contribuições das práticas de

Comunicação Alternativa e Suplementar para a inclusão escolar, assim como os fatores que potencializam ou dificultam sua efetividade no contexto educacional contemporâneo.

A pesquisa sobre Práticas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) no processo de inclusão escolar de crianças autistas nível 3 fundamenta-se em um conjunto de referenciais teóricos que abordam dimensões pedagógicas, cognitivas, neuropsicológicas e tecnológicas da aprendizagem e inclusão.

Segundo Creswell (2021), o método qualitativo permite compreender significados e processos, sendo ideal para analisar práticas educativas complexas como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem está alinhada à necessidade de interpretar as interações humanas e sociais envolvidas na comunicação e aprendizagem de alunos com TEA nível 3.

Gil (2018) complementa que a pesquisa bibliográfica constitui um caminho fundamental para sistematizar conhecimentos existentes e compreender as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas inclusivas.

A base conceitual do TEA é sustentada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), que define os níveis de suporte necessários às pessoas com autismo e destaca as limitações severas de comunicação e interação social típicas do nível 3, exigindo o uso de recursos como a CAS.

Bondy e Frost (1994) foram precursores no desenvolvimento do Picture Exchange Communication System (PECS), uma das estratégias mais conhecidas de Comunicação Alternativa e Suplementar, que possibilita à criança autista expressar necessidades e emoções por meio de trocas de figuras.

De forma semelhante, Fonseca (2007) esclarece que a CAS abrange recursos, símbolos e tecnologias que substituem ou complementam a fala, promovendo interação e autonomia comunicativa.

Togashi e Walter (2016) reforçam que o uso da Comunicação Alternativa no ambiente escolar contribui significativamente para a inclusão de alunos com TEA, favorecendo sua socialização e aprendizagem significativa.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2011) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais mediadas, o que reforça a importância de estratégias mediadoras, como os recursos de CAS, para o avanço comunicativo e educacional de crianças com autismo.

Leite (2021) e Oliveira e Gomes (2020) ampliam essa visão ao afirmarem que a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência dependem de interações mediadas e de práticas pedagógicas contextualizadas, o que torna a CAS uma ferramenta essencial no processo inclusivo.

De acordo com Camargo (2017), a educação inclusiva deve transcender o simples acesso à escola, promovendo adaptações pedagógicas, comunicativas e sociais que garantam a efetiva participação do aluno com deficiência. Essa concepção converge com a função da CAS como promotora de acessibilidade comunicacional.

Passerino, Bez e Vicari (2013) enfatizam que a formação de professores em Comunicação Alternativa é indispensável para que o processo de inclusão ocorra de maneira efetiva e transformadora.

A contribuição de Alves (2006) evidencia a relevância das salas de recursos multifuncionais como espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos quais podem ser desenvolvidas práticas de CAS personalizadas às necessidades dos alunos autistas.

Rosa, Silva e Aymone (2018) abordam a importância do design inclusivo na criação de pranchas e recursos tecnológicos interativos, mostrando como a realidade aumentada e as interfaces digitais podem potencializar o uso da CAS.

Do ponto de vista neuropsicológico, Belo e Guedes (2022) e Ferreira e Silva (2021) destacam o papel do neuropsicopedagogo na identificação de barreiras cognitivas e emocionais que interferem na comunicação e no aprendizado, articulando ciência e pedagogia no apoio a estudantes com TEA.

Ischkanian et al. (2025) defendem que a atuação interdisciplinar entre psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos é essencial para o desenvolvimento global da criança autista, sendo a CAS um elo entre essas áreas.

Carneiro e Pinho (2025) e Brilhante et al. (2024) reforçam que o desenvolvimento socioemocional é um componente essencial da inclusão, uma vez que a comunicação eficaz contribui para vínculos afetivos e regulação emocional.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2002) e a concepção de memória de trabalho de Baddeley, Anderson e Eysenck (2011) sustentam que novas informações só são assimiladas quando conectadas a estruturas cognitivas já existentes — princípio que justifica o uso de recursos visuais e simbólicos da CAS como mediadores de aprendizagem.

Cabral (2023a, 2023b, 2024) e colaboradores enfatizam a importância da inovação pedagógica, das tecnologias digitais e da inteligência emocional na aprendizagem contemporânea, apontando que recursos tecnológicos interativos podem otimizar a comunicação e o engajamento de alunos autistas.

Damazio (2010) e Oliveira e Silva (2018) reafirmam que a inclusão escolar de alunos com deficiência deve envolver adaptações metodológicas e comunicacionais, além de uma postura pedagógica sensível às diferenças.

Salles (2017) e Silveira (2011) destacam o papel da família como mediadora da inclusão, pois o engajamento familiar nas práticas de CAS potencializa a comunicação e o desenvolvimento socioemocional da criança com TEA.

Observa-se que as referências bibliográficas convergem na defesa de uma educação inclusiva, mediada, interdisciplinar e tecnológica, na qual a Comunicação Alternativa e Suplementar se configura como instrumento de autonomia, interação social e aprendizagem significativa para crianças autistas de nível 3.

2.2. CARACTERÍSTICAS DA COMUNICAÇÃO (VERBAIS E NÃO VERBAIS) EM PESSOAS AUTISTAS NÍVEL 3

Crianças com TEA nível 3 frequentemente apresentam sérias dificuldades na comunicação verbal, utilizando poucas palavras ou frases incompletas, e em muitos casos permanecem não verbais. Segundo Passerino, Bez e Vicari (2013), a formação de professores em comunicação alternativa é essencial para viabilizar o ensino inclusivo. Entre as características não verbais, observa-se o uso reduzido de gestos intencionais e a limitação no contato ocular, dificultando a transmissão de necessidades básicas e emoções.

O desenvolvimento da linguagem receptiva em crianças autistas nível 3 é frequentemente afetado, evidenciando atraso na compreensão de instruções simples. Oliveira e Silva (2018) destacam que a inclusão escolar depende do planejamento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais. Além disso, comportamentos não verbais como apontar ou mostrar objetos podem ser raros, e o uso de expressões faciais para indicar prazer ou desaprovação é limitado.

A utilização de sistemas de comunicação alternativa, como o PECS, é uma estratégia reconhecida para crianças que apresentam verbalização mínima. Bondy e Frost (1994) descrevem que a troca de figuras permite aos alunos iniciar interações sociais e expressar desejos. Características verbais incluem a capacidade de nomear objetos básicos, enquanto as não verbais envolvem gestos simples associados a figuras, facilitando a comunicação funcional.

Crianças autistas nível 3 podem apresentar ecolalia imediata ou tardia, repetindo palavras ou frases sem compreensão plena. Simão, Corrêa e Ferrandini (2020) ressaltam que a neuropsicopedagogia oferece suporte para identificar padrões de comunicação e planejar intervenções individualizadas. Entre as manifestações não verbais, observam-se movimentos estereotipados das mãos e oscilações posturais que interferem na atenção compartilhada e no engajamento social.

A atenção compartilhada é um desafio central para crianças não verbais ou com fala limitada, impactando a aprendizagem em contextos grupais. Sprenger (2008) enfatiza que estratégias de memorização e repetição podem auxiliar no desenvolvimento da comunicação

funcional. Em termos de características não verbais, há limitação na alternância do olhar entre o interlocutor e o objeto de interesse, reduzindo a eficácia da interação comunicativa.

Aspectos sensoriais, como hipersensibilidade auditiva ou tátil, podem interferir diretamente na comunicação verbal, causando bloqueios na fala e evitando interações. Tavares et al. (2019) evidenciam que o ambiente escolar precisa ser adaptado para reduzir estímulos que comprometam a comunicação. Não verbalmente, crianças podem cobrir os ouvidos, evitar contato físico ou apresentar comportamentos de fuga diante de estímulos sensoriais intensos.

A dificuldade na expressão de emoções é outra barreira para a comunicação em crianças com TEA nível 3. Togashi e Walter (2016) afirmam que a utilização de comunicação aumentativa e alternativa pode facilitar a expressão de sentimentos, reduzindo frustração. Características verbais incluem a produção de sons limitados ou palavras isoladas, enquanto características não verbais envolvem expressões faciais mínimas e gestos pontuais para indicar estados emocionais.

A compreensão de metáforas, ironias ou instruções indiretas é extremamente limitada em crianças com autismo grave. Vergara (2014) destaca que o ensino precisa ser literal e estruturado para favorecer a comunicação eficaz. No âmbito não verbal, a dificuldade em interpretar gestos ou expressões de terceiros contribui para o isolamento social, e características verbais incluem respostas mecânicas sem contextualização.

A motivação para interagir verbalmente pode ser reduzida devido à ansiedade ou ao medo de frustração. Volobuff (2020) indica que estratégias neuropsicopedagógicas podem estimular a comunicação por meio de reforços positivos e atividades lúdicas. As manifestações não verbais incluem movimentos repetitivos e autocalmantes, enquanto verbalmente a criança pode vocalizar sons isolados ou emitir palavras sem intencionalidade comunicativa.

A rigidez cognitiva presente em crianças autistas nível 3 limita a adaptação a novas formas de comunicação. Vygotski (2011) sugere que intervenções pedagógicas precisam respeitar o ritmo individual e favorecer a internalização de conceitos básicos. Características não verbais incluem resistência a mudanças de rotina e repetição de gestos familiares, e verbalmente, a produção de frases pode ser restrita a contextos altamente previsíveis.

A memória de curto prazo reduzida impacta diretamente a aquisição de novos vocabulários e comandos verbais. Wrigley (1996) aponta que métodos estruturados de ensino podem auxiliar na retenção de informações essenciais para a comunicação. Características verbais incluem a incapacidade de repetir instruções complexas, enquanto não verbalmente, há dificuldade em associar gestos a significados específicos de forma consistente.

A compreensão de regras sociais e sinais não verbais de comunicação é limitada, dificultando a interação com pares. Passerino, Bez e Vicari (2013) afirmam que a formação docente deve contemplar estratégias para interpretar sinais não verbais do aluno. Características não verbais incluem postura corporal rígida, ausência de sorriso social e pouca resposta a gestos

de aproximação, enquanto verbalmente a criança pode não responder a perguntas diretas ou cumprir comandos simples.

Crianças com TEA nível 3 podem apresentar balbucios persistentes e ecolalia que atrapalham a comunicação funcional. Oliveira e Silva (2018) recomendam o uso de recursos multimodais para ampliar a expressão verbal e não verbal. Características não verbais incluem gestos repetitivos ou autodestrutivos, e verbalmente, a repetição de sons ou palavras ocorre sem contextualização, comprometendo a interação social.

As dificuldades de articulação fonológica são comuns e limitam a clareza da fala. Bondy e Frost (1994) apontam que a comunicação alternativa com figuras pode compensar tais limitações. Características verbais incluem substituição de sons ou palavras incompletas, enquanto características não verbais envolvem apontar objetos ou usar expressões faciais mínimas para complementar a mensagem.

O déficit de atenção afeta a capacidade de seguir instruções verbais e de manter diálogos. Simão, Corrêa e Ferrandini (2020) sugerem que pausas estruturadas e estímulos visuais ajudam a melhorar a atenção e a comunicação. Características não verbais incluem dispersão visual e gestos interrompidos, e verbalmente, a criança pode não responder a perguntas ou apresentar atrasos significativos na resposta.

A dificuldade em reconhecer emoções de terceiros compromete a interação verbal e a leitura de sinais não verbais. Sprenger (2008) destaca a importância de exercícios que associem expressões faciais a emoções. Características verbais incluem frases curtas e literais, enquanto não verbalmente, a criança pode não sorrir, franzir a testa ou usar gestos adequados em contextos emocionais.

O isolamento social, frequentemente observado, reduz oportunidades de prática comunicativa. Tavares et al. (2019) enfatizam que estratégias de inclusão e apoio pedagógico individualizado são essenciais. Características verbais incluem vocalizações sem intenção comunicativa, e não verbalmente, há evitamento de contato ocular, postura retraída e pouca interação com colegas.

A sobrecarga sensorial impacta diretamente a comunicação verbal e não verbal, levando a bloqueios ou comportamentos repetitivos. Togashi e Walter (2016) indicam que ambientes estruturados e sensorialmente adaptados favorecem a comunicação. Características não verbais incluem tapar os ouvidos ou se balançar, enquanto verbalmente a criança pode permanecer em silêncio ou emitir sons desconexos.

A capacidade de iniciar interações sociais é prejudicada, exigindo mediação constante. Vergara (2014) afirma que estratégias de ensino estruturadas e previsíveis promovem melhores resultados. Características verbais incluem dificuldade em chamar atenção ou pedir ajuda, e não

verbalmente, pode haver ausência de gestos de aproximação, evitando qualquer contato social voluntário.

A compreensão de perguntas abertas é limitada, tornando necessária a comunicação direta e objetiva. Volobuff (2020) recomenda o uso de cartões, símbolos e imagens como suporte à compreensão. Características não verbais incluem apontar para objetos específicos ou usar expressões faciais mínimas, enquanto verbalmente a criança responde com uma palavra ou frase curta, sem detalhamento.

As habilidades de autoexpressão são restritas, impactando o desenvolvimento emocional e social. Vygotski (2011) aponta que a mediação adulta é essencial para ampliar a comunicação funcional. Características não verbais incluem gestos repetitivos ou autossuficientes, enquanto verbalmente há limitações em expressar sentimentos ou opiniões de forma clara.

A comunicação bidirecional é muitas vezes inexistente sem recursos de apoio. Wrigley (1996) evidencia que intervenções educacionais devem considerar tanto a expressão verbal quanto o entendimento não verbal do aluno. Características não verbais incluem respostas tardias ou ausência de reações a sinais de interlocutores, e verbalmente a comunicação pode se restringir a ecolalias ou palavras isoladas.

A percepção de contexto é prejudicada, dificultando a interpretação de instruções complexas. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam a necessidade de atividades contextualizadas e práticas repetitivas. Características verbais incluem dificuldade de formar frases completas, enquanto não verbalmente, há pouca indicação de compreensão através de gestos, expressões ou movimentos corporais.

A necessidade de rotina rígida interfere na adaptação a novas formas de comunicação. Oliveira e Silva (2018) sugerem que mudanças graduais e planejadas ajudam no desenvolvimento da linguagem funcional. Características verbais incluem repetição de palavras familiares, e não verbalmente, resistência a novas posturas ou gestos solicitados em diferentes contextos.

A integração de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, combinados com estratégias pedagógicas individualizadas, é essencial para ampliar o repertório comunicativo. Bondy e Frost (1994) defendem que o PECS e métodos similares permitem à criança expressar necessidades e interagir socialmente. Características não verbais incluem gestos direcionados, olhar compartilhado e uso de imagens, enquanto verbalmente podem produzir palavras isoladas ou combinações simples, promovendo a funcionalidade comunicativa.

2.3. BARREIRAS COMUNICACIONAIS NOS AMBIENTES ESCOLAR E FAMILIAR

A interação de crianças autistas nível 3 com professores é frequentemente prejudicada pela falta de compreensão dos sinais comunicativos emitidos pelos alunos. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) ressaltam que a ausência de recursos visuais adequados, como pranchas de

comunicação aumentativa, limita a expressão de necessidades e sentimentos. Verbalmente, essas crianças podem não conseguir formular frases completas ou coerentes, enquanto não verbalmente apresentam pouca expressão facial e gestos reduzidos, dificultando a interpretação pelos educadores.

No ambiente familiar, o desafio de compreender as necessidades comunicativas do aluno pode gerar frustração mútua. Bondy e Frost (1994) afirmam que sistemas como o PECS são essenciais para criar uma ponte entre intenção comunicativa e compreensão. Verbalmente, a criança pode produzir palavras isoladas ou ecolalias, e não verbalmente, a ausência de contato ocular ou gestos direcionados dificulta que os familiares identifiquem suas demandas.

O excesso de ruídos sensoriais nas salas de aula interfere diretamente na atenção e na comunicação verbal e não verbal. Ausubel (2002) destaca que a aprendizagem significativa depende de ambientes estruturados e previsíveis. Características verbais incluem respostas tardias ou incompletas a instruções, enquanto características não verbais envolvem agitação motora, tapar os ouvidos ou desviar o olhar, comprometendo a interação.

A falta de preparação dos colegas para lidar com alunos com TEA nível 3 gera barreiras sociais e comunicacionais. Baddley, Anderson e Eysenck (2011) afirmam que déficits de memória e atenção afetam o engajamento do aluno em contextos grupais. Verbalmente, podem surgir respostas fragmentadas ou ausência de verbalização; não verbalmente, o aluno tende a evitar aproximações físicas e visuais, prejudicando a construção de vínculos.

Em muitos casos, professores carecem de estratégias específicas para apoiar a comunicação funcional desses alunos. Barbosa (2013) aponta que o reconhecimento das variações do espectro autista é crucial para planejar atividades pedagógicas inclusivas. Verbalmente, o aluno pode repetir palavras ou frases sem significado contextual; não verbalmente, há uso limitado de gestos, apontamentos ou expressões para indicar desejos ou emoções.

A complexidade do currículo escolar, associada à falta de recursos visuais e tecnológicos, cria barreiras à comunicação e ao aprendizado. Barbosa et al. (2024) indicam que metodologias adaptadas e personalizadas são essenciais para reduzir frustrações. Características verbais incluem dificuldade em organizar frases e seguir instruções; características não verbais incluem movimentos repetitivos ou automanipulação de objetos como resposta ao estresse sensorial.

Em contextos de avaliação, o uso de instrumentos convencionais não considera a singularidade comunicativa das crianças com TEA nível 3. Belo e Guedes (2022) afirmam que a mediação de um neuropsicopedagogo pode facilitar o acesso à aprendizagem. Verbalmente, respostas podem ser parciais ou incoerentes; não verbalmente, a criança pode demonstrar resistência física ou comportamentos de fuga durante tarefas avaliativas.

A compreensão de regras sociais complexas constitui outra barreira significativa. Biasão (2019) demonstra que o rastreamento do olhar pode indicar dificuldades de atenção compartilhada

e processamento de informações sociais. Verbalmente, há limitações na formulação de pedidos ou respostas; não verbalmente, o aluno apresenta pouca reciprocidade em turnos de conversa e reduzida expressividade facial.

Cenários familiares sem recursos adequados de comunicação aumentativa ampliam a frustração do aluno. Bittencurt (1983) enfatiza que a alfabetização e a comunicação funcional dependem de estímulos consistentes e adaptados. Verbalmente, o aluno pode repetir palavras isoladas ou sons, e não verbalmente, há uso limitado de gestos para indicar necessidades básicas ou emoções.

A ansiedade associada à dificuldade de expressão verbal compromete a iniciativa comunicativa. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) destacam que ambientes inclusivos devem reduzir estímulos estressantes e oferecer materiais de apoio visuais. Características verbais incluem hesitação ou mutismo seletivo; características não verbais incluem retraimento, movimentos estereotipados ou evitamento de contato social.

A falta de familiaridade dos professores com sistemas de comunicação alternativa reduz a eficácia das estratégias pedagógicas. Bondy e Frost (1994) indicam que a implementação adequada do PECS pode ampliar a comunicação funcional. Verbalmente, a criança pode emitir palavras incompletas ou ecolalias; não verbalmente, utiliza gestos direcionados ou manipula imagens para comunicar intenções.

O desconhecimento sobre aspectos sensoriais da criança cria barreiras à interação e compreensão. Ausubel (2002) afirma que a aprendizagem significativa depende do ajuste do ambiente às necessidades do aluno. Características verbais incluem dificuldades em seguir instruções complexas; características não verbais envolvem agitação, tapar os ouvidos ou movimentos repetitivos em resposta a estímulos intensos.

A ausência de comunicação multimodal nos ambientes escolares compromete a aprendizagem integrada. Baddley, Anderson e Eysenck (2011) destacam que déficits de memória impactam a retenção de informações em crianças com TEA nível 3. Verbalmente, a criança pode repetir palavras sem contexto; não verbalmente, há pouco uso de expressões faciais ou gestos para reforçar a mensagem.

Crianças autistas podem apresentar hiperfoco em interesses restritos, limitando a comunicação social. Barbosa (2013) enfatiza que atividades direcionadas e contextualizadas ajudam na construção de significados. Características verbais incluem repertório de palavras restrito a tópicos preferidos; características não verbais envolvem fixação visual ou gestos repetitivos relacionados ao interesse específico.

O excesso de demandas simultâneas no ambiente escolar gera sobrecarga cognitiva e sensorial. Barbosa et al. (2024) recomendam simplificação e segmentação de tarefas para facilitar

a compreensão. Verbalmente, a criança pode fornecer respostas incompletas ou erradas; não verbalmente, manifesta resistência física, inquietação ou bloqueio diante de múltiplos estímulos.

A dificuldade de generalização de comandos e vocabulário compromete a autonomia comunicativa. Belo e Guedes (2022) afirmam que estratégias repetitivas e consistentes são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem funcional. Verbalmente, há dificuldade em transferir palavras aprendidas para novos contextos; não verbalmente, gestos ou sinais podem não ser aplicados fora de situações previamente treinadas.

A falta de suporte contínuo e especializado nos ambientes familiares compromete a evolução da comunicação. Biasão (2019) ressalta a importância de acompanhamento profissional para maximizar as habilidades comunicativas. Características verbais incluem mutismo ou vocalizações isoladas; características não verbais incluem gestos limitados e ausência de expressão emocional clara.

O isolamento social na escola intensifica barreiras comunicacionais, restringindo oportunidades de prática. Bittencurt (1983) sugere que a inclusão de atividades estruturadas e interativas melhora o engajamento. Verbalmente, a criança pode não iniciar diálogos; não verbalmente, evita contato ocular e interação física com colegas.

Barreiras sensoriais, como ruídos ou iluminação intensa, interferem na produção verbal e nas respostas não verbais. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) indicam que ambientes adaptados favorecem a comunicação. Características verbais incluem emissão de palavras isoladas ou ecolalias; não verbalmente, há movimentos de autoconforto ou evasão do estímulo.

A ausência de materiais visuais e tecnológicos limita a compreensão de instruções e a expressão de necessidades. Bondy e Frost (1994) ressaltam que pranchas de comunicação aumentativa possibilitam interação eficaz. Verbalmente, a criança pode produzir frases incompletas; não verbalmente, utiliza gestos direcionados ou apontamentos para se fazer entender.

A dificuldade em interpretar emoções de terceiros e sinais sociais compromete a interação verbal e não verbal. Ausubel (2002) destaca a importância de instruções claras e contextualizadas. Características verbais incluem respostas literais e simplificadas; características não verbais incluem pouca reciprocidade no contato visual e gestos reduzidos.

O engajamento escolar é prejudicado pela falta de compreensão das necessidades comunicativas pelos professores. Baddley, Anderson e Eysenck (2011) afirmam que estratégias pedagógicas personalizadas favorecem o aprendizado. Verbalmente, a criança pode não responder a comandos; não verbalmente, manifesta resistência ou retraimento.

A sobrecarga emocional causada por incompreensão familiar limita a expressão verbal e não verbal. Barbosa (2013) enfatiza que a mediação e o apoio são essenciais. Características verbais incluem mutismo seletivo; não verbalmente, gestos autoconfortantes e movimentos repetitivos são frequentes.

A utilização de recursos de realidade aumentada e pranchas de comunicação contribui para reduzir barreiras comunicacionais. Barbosa et al. (2024) indicam que essas ferramentas promovem a interação social e funcional. Verbalmente, a criança consegue emitir palavras ou frases simples; não verbalmente, gestos e uso de imagens ampliam a compreensão mútua.

A formação continuada de professores é crucial para superar obstáculos na comunicação escolar. Belo e Guedes (2022) destacam que estratégias consistentes e planejadas melhoram a eficácia da comunicação. Verbalmente, a criança pode se expressar melhor com suporte; não verbalmente, há maior utilização de gestos intencionais e sinais de atenção compartilhada.

2.4. O PAPEL DA FAMÍLIA NA COMUNICAÇÃO E NA ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM

A família exerce papel central na comunicação e no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas nível 3, pois é no ambiente doméstico que se iniciam e consolidam os primeiros sinais de interação funcional. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que a formação dos familiares em comunicação alternativa possibilita um uso mais eficaz de estratégias como PECS, permitindo que a criança expresse necessidades básicas e participe de interações sociais. Verbalmente, o aluno pode produzir palavras isoladas ou ecolalias; não verbalmente, gestos, apontamentos e expressões faciais são essenciais para complementar a comunicação.

O uso do Picture Exchange Communication System (PECS) em casa fortalece a autonomia e reduz comportamentos de frustração. Bondy e Frost (1994) indicam que a prática constante com figuras e trocas simbólicas facilita a compreensão de relações causa-efeito e a construção de intenções comunicativas. Verbalmente, a criança aprende a associar imagens a palavras ou ações; não verbalmente, gestos de entrega ou manipulação de figuras representam suas intenções.

A implementação de pranchas de comunicação visual em contextos familiares contribui para a organização das rotinas diárias, proporcionando previsibilidade e segurança para a criança. Damazio (2010) enfatiza que a adaptação do ambiente doméstico às necessidades comunicativas é determinante para o sucesso da inclusão e da aprendizagem. Verbalmente, há estímulo à produção de comandos ou pedidos simples; não verbalmente, a criança aprende a utilizar sinais e imagens para se fazer compreender.

O reforço positivo é uma ferramenta essencial para consolidar estratégias comunicativas no lar. Dias et al. (2024) afirmam que o reconhecimento e a valorização das tentativas de comunicação fortalecem vínculos afetivos e incentivam novas interações. Verbalmente, a criança é encorajada a repetir palavras ou expressões; não verbalmente, gestos de aprovação e sorriso reforçam o comportamento comunicativo.

A consistência nas práticas comunicativas dentro de casa é fundamental para a generalização da linguagem. Ferreiro e Teberosky (1979) argumentam que a psicogênese da língua escrita depende da repetição e do suporte contextual. Verbalmente, a criança desenvolve repertório de palavras e combinações simples; não verbalmente, aumenta o uso de gestos direcionados e contato ocular intencional.

O acompanhamento familiar aliado à orientação de profissionais especializados potencializa a eficácia das estratégias de comunicação. Ferreira e Silva (2021) destacam a importância da atuação do neuropsicopedagogo na mediação das interações e na construção de rotinas comunicativas. Verbalmente, a criança aprende a solicitar objetos ou ações; não verbalmente, gestos e expressões ganham significado funcional.

A integração entre rotina visual e verbal no ambiente doméstico fortalece a compreensão de sequências e instruções. Fonseca (2007) ressalta que a Comunicação Alternativa e Suplementar permite que a criança organize pensamentos e expresse intenções de forma estruturada. Verbalmente, há aumento da capacidade de pedir ou comentar eventos; não verbalmente, sinais, apontamentos e manipulação de figuras tornam-se instrumentos de comunicação efetiva.

O envolvimento ativo dos familiares na leitura de histórias e narração de eventos cotidianos contribui para o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva. Freire (1998) enfatiza que a exposição constante à linguagem estruturada favorece a aquisição de vocabulário e compreensão de frases. Verbalmente, a criança reproduz palavras ou pequenas frases; não verbalmente, gestos e expressões faciais acompanham o entendimento do conteúdo.

Ferramentas tecnológicas de apoio à comunicação no lar, como aplicativos educativos e tablets, ampliam as possibilidades de interação. Franco, Lima, Silva e Filho (2021) indicam que recursos digitais podem apoiar o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas simultaneamente. Verbalmente, a criança pode selecionar palavras ou gravar mensagens; não verbalmente, toques na tela, gestos de seleção e atenção visual direcionada reforçam a comunicação.

A colaboração entre família e escola é determinante para a coerência das estratégias de comunicação. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) afirmam que a comunicação entre os contextos doméstico e escolar garante a consistência das rotinas e reduz a ansiedade da criança. Verbalmente, a criança mantém vocabulário funcional; não verbalmente, sinais, gestos e expressões são usados de forma integrada entre os ambientes.

A familiaridade com os sistemas de comunicação aumenta a confiança da criança em se expressar. Goldfeld (2002) aponta que a consistência e previsibilidade nas interações promovem segurança emocional e motivação para comunicação. Verbalmente, a criança produz palavras ou solicitações funcionais; não verbalmente, utiliza gestos e contato visual de maneira mais intencional.

O monitoramento constante das interações permite identificar avanços e dificuldades comunicativas. Ischkanian e Ischkanian (2024) indicam que observações frequentes possibilitam ajustes nas estratégias de ensino e comunicação. Verbalmente, há expansão gradual do repertório; não verbalmente, aumento na variedade de gestos e expressão de intenções.

A manutenção de registros visuais das conquistas comunicativas contribui para reforço positivo e avaliação de progressos. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que feedback visual ajuda a consolidar o aprendizado e motivar a criança. Verbalmente, incentiva o uso de palavras novas; não verbalmente, reforça gestos e sinais de comunicação bem-sucedida.

A adaptação de instruções verbais ao nível de compreensão da criança facilita a participação ativa nas atividades domésticas. Bondy e Frost (1994) afirmam que instruções curtas, claras e acompanhadas de suporte visual aumentam a efetividade comunicativa. Verbalmente, a criança é capaz de responder adequadamente; não verbalmente, utiliza apontamentos, gestos ou seleção de figuras.

O envolvimento da família na generalização da comunicação para diferentes contextos aumenta a autonomia da criança. Damazio (2010) ressalta que a prática em situações cotidianas fortalece o uso funcional da linguagem. Verbalmente, a criança aprende a aplicar palavras e frases em situações diversas; não verbalmente, gestos e sinais tornam-se consistentes fora do contexto de treinamento.

Rotinas estruturadas com apoio visual reduzem ansiedade e promovem compreensão de sequências de tarefas. Dias et al. (2024) indicam que a previsibilidade nas rotinas aumenta o engajamento e diminui comportamentos de frustração. Verbalmente, a criança consegue seguir instruções simples; não verbalmente, aponta, manipula ou observa sequências de figuras.

A participação dos familiares na elaboração de cartões de comunicação e pranchas aumenta o engajamento do aluno. Ferreiro e Teberosky (1979) sugerem que a construção colaborativa de materiais reforça a relação entre intenção e expressão. Verbalmente, a criança utiliza palavras associadas aos símbolos; não verbalmente, gestos e trocas simbólicas são incorporados à rotina.

O reforço contínuo de tentativas comunicativas contribui para o desenvolvimento da linguagem funcional. Ferreira e Silva (2021) destacam que reconhecer e valorizar qualquer esforço de comunicação aumenta a motivação da criança. Verbalmente, há expansão progressiva de vocabulário; não verbalmente, gestos e sinais passam a indicar intenções mais claras.

A introdução de histórias sociais e narrativas visuais auxilia na compreensão de regras e relações sociais. Fonseca (2007) afirma que a representação visual do cotidiano facilita a comunicação e a aprendizagem de padrões sociais. Verbalmente, a criança é estimulada a reproduzir palavras-chave; não verbalmente, gestos e atenção visual acompanham a narrativa.

A combinação de diferentes modalidades de comunicação, como verbal, gestual e visual, amplia a participação da criança em interações familiares. Freire (1998) ressalta a importância da multimodalidade para a construção de significados. Verbalmente, aumenta o uso de palavras e frases; não verbalmente, gestos, apontamentos e expressão facial complementam a comunicação.

A formação da família em estratégias de comunicação promove consistência e eficácia no desenvolvimento da linguagem. Franco, Lima, Silva e Filho (2021) indicam que orientação adequada reduz frustração e fortalece vínculos afetivos. Verbalmente, a criança adquire repertório funcional; não verbalmente, gestos e sinais se tornam mais claros e intencionais.

A prática de reforço positivo sistemático consolida comportamentos comunicativos funcionais. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) apontam que elogios, recompensas e reconhecimento de tentativas favorecem a repetição de ações comunicativas. Verbalmente, a criança reproduz palavras e solicitações; não verbalmente, gestos, apontamentos e expressões faciais são reforçados.

O acompanhamento e ajustes contínuos das estratégias de comunicação em família garantem progresso consistente. Goldfeld (2002) enfatiza que monitoramento e adaptação individualizada promovem aprendizado funcional e autonomia. Verbalmente, a criança expande gradualmente o repertório; não verbalmente, amplia gestos, sinais e expressões.

O engajamento familiar fortalece a relação afetiva e a motivação para a comunicação. Ischkanian e Ischkanian (2024) afirmam que crianças autistas nível 3 apresentam maior disposição para interagir quando percebem atenção e incentivo familiar. Verbalmente, produzem palavras e tentativas de frases; não verbalmente, gestos e contato visual indicam interesse e intenção comunicativa.

A integração entre estratégias comunicativas em casa e na escola potencializa o desenvolvimento da linguagem funcional. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que alinhamento entre ambientes reduz frustração e promove consistência. Verbalmente, a criança aplica vocabulário aprendido em diferentes contextos; não verbalmente, gestos e sinais tornam-se instrumentos de comunicação confiáveis.

A participação familiar ativa na implementação do PECS garante consistência entre ambientes escolar e doméstico. Freire (1998) destaca que a repetição e a prática constante consolidam aprendizagens comunicativas. Verbalmente, a criança formula pedidos simples; não verbalmente, utiliza gestos e imagens para se fazer entender.

O acompanhamento socioemocional realizado pela família aumenta a confiança para explorar a comunicação. Franco, Lima, Silva e Filho (2021) ressaltam que vínculos afetivos sólidos favorecem interações intencionais. Verbalmente, a criança pode iniciar diálogos curtos; não verbalmente, demonstra expressões de prazer e atenção compartilhada.

A implementação de rotinas visuais no lar permite que a criança antecipe eventos e se prepare para interações verbais e não verbais. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) afirmam que a previsibilidade reduz a ansiedade e melhora a participação. Verbalmente, a criança emite palavras de pedido ou comentário; não verbalmente, gestos e apontamentos indicam intenção.

O suporte familiar na resolução de conflitos de comunicação aumenta a habilidade de negociação verbal. Goldfeld (2002) explica que a mediação de adultos permite que a criança compreenda regras sociais básicas. Verbalmente, a criança aprende a pedir ajuda; não verbalmente, gestos e expressões auxiliam na transmissão da mensagem.

A orientação familiar sobre o uso de reforço positivo direciona comportamentos comunicativos desejáveis. Passerino, Bez e Vicari (2013) indicam que o reconhecimento de tentativas de comunicação fortalece a autonomia. Verbalmente, incentiva-se a articulação de palavras; não verbalmente, gestos são utilizados para complementar a expressão.

A participação da família em atividades lúdicas amplia oportunidades de comunicação intencional. Bondy e Frost (1994) afirmam que o jogo estruturado promove interação social e uso de pranchas ou cartões. Verbalmente, a criança utiliza palavras ou frases curtas; não verbalmente, aponta, manipula materiais e expressa emoções.

A intervenção familiar consistente apoia o desenvolvimento de linguagem receptiva e expressiva. Damazio (2010) destaca que a compreensão de instruções simples e a repetição de vocabulário cotidiano fortalecem a comunicação. Verbalmente, a criança segue comandos; não verbalmente, acompanha gestos e sinais.

O incentivo da família para a expressão de emoções facilita a comunicação não verbal e verbal. Dias et al. (2024) ressaltam que reconhecer sentimentos favorece a socialização e a regulação emocional. Verbalmente, a criança verbaliza estados internos; não verbalmente, usa expressões faciais, gestos e postura.

O apoio familiar na generalização de habilidades comunicativas garante que a criança utilize estratégias aprendidas em diferentes contextos. Ferreiro e Teberosky (1979) explicam que a transferência de aprendizado é essencial para a autonomia. Verbalmente, a criança aplica palavras aprendidas em situações diversas; não verbalmente, gestos e sinais são utilizados de forma funcional.

A formação da família para interpretar comportamentos desafiadores contribui para estratégias comunicativas adequadas. Fonseca (2007) indica que compreender causas de estresse ou frustração permite respostas assertivas. Verbalmente, a criança pode ser incentivada a solicitar ajuda; não verbalmente, a família decodifica gestos e sinais.

2.5. INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS VOLTADAS À COMUNICAÇÃO

As intervenções terapêuticas voltadas à comunicação de crianças com autismo nível 3 são essenciais para promover o desenvolvimento de habilidades funcionais que permitam maior autonomia e participação social. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) ressaltam que o uso de pranchas de comunicação alternativa e aumentativa, aliadas a terapias direcionadas, contribui significativamente para a expressão de necessidades e desejos. Verbalmente, a criança pode começar a produzir palavras isoladas ou sequências curtas; não verbalmente, observa-se o uso de gestos, apontamentos e manipulação de símbolos para se comunicar.

A fonoaudiologia desempenha um papel estratégico na intervenção, focando na articulação, prosódia e compreensão da linguagem. Oliveira e Silva (2018) enfatizam que a estimulação fonoaudiológica sistemática auxilia a criança a desenvolver padrões comunicativos consistentes e compreensíveis. Verbalmente, é incentivada a produção de vocabulário funcional; não verbalmente, são trabalhadas expressões faciais, entonação e contato visual durante interações.

O emprego do Picture Exchange Communication System (PECS) é uma abordagem reconhecida para melhorar a comunicação funcional em crianças com TEA. Bondy e Frost (1994) destacam que a troca de figuras estruturada permite que a criança expresse necessidades e participe de interações sociais de maneira mais eficaz. Verbalmente, há o desenvolvimento de solicitações simples; não verbalmente, a criança aprende a apontar, trocar cartões e usar gestos intencionais.

A terapia ocupacional oferece suporte às competências motoras finas e à integração sensorial, elementos fundamentais para a comunicação não verbal. Seeger e Zucolotto (2018) argumentam que a adaptação do ambiente e o treino de atividades funcionais favorecem a exploração de gestos e o uso de recursos visuais. Verbalmente, a criança pode começar a associar palavras a ações; não verbalmente, aprimora a coordenação motora para manipulação de cartões, tablets ou outros instrumentos comunicativos.

A aplicação de princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) promove a aprendizagem estruturada de habilidades comunicativas. Severino (2016) explica que o reforço positivo contingente às respostas desejadas aumenta a frequência de comportamentos comunicativos funcionais. Verbalmente, a criança aprende a reproduzir palavras e frases com significado contextual; não verbalmente, utiliza gestos e sinais reforçados como parte do comportamento esperado.

Intervenções centradas na integração sensorial ajudam a criança a lidar com barreiras sensoriais que afetam a comunicação. Silva e Cardoso (2020) destacam que crianças com hipersensibilidade auditiva ou tátil podem apresentar dificuldades em responder a estímulos

verbais ou visuais, prejudicando interações. Verbalmente, essas crianças podem ter respostas retardadas ou seletivas; não verbalmente, gestos e expressões podem indicar desconforto ou sobrecarga sensorial.

O envolvimento dos pais durante a terapia aumenta a eficácia das intervenções, promovendo consistência entre contextos clínicos e domiciliares. Silveira (2011) enfatiza que orientar familiares sobre técnicas de comunicação, reforço positivo e uso de recursos visuais contribui para a generalização das habilidades. Verbalmente, a criança aplica palavras ou frases aprendidas em diferentes situações; não verbalmente, gestos e manipulação de símbolos se tornam mais frequentes e funcionais.

A colaboração multidisciplinar é essencial para integrar estratégias de fonoaudiologia, terapia ocupacional e ABA, oferecendo um plano de intervenção coerente. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) afirmam que a articulação entre profissionais e família favorece a consistência dos estímulos e a manutenção dos progressos. Verbalmente, a criança demonstra maior repertório de palavras; não verbalmente, gestos, expressões e uso de pranchas de comunicação tornam-se mais coordenados.

O uso de tecnologias assistivas, como tablets e softwares de comunicação, complementa as terapias convencionais. Oliveira e Silva (2018) indicam que aplicativos com voz sintetizada e recursos visuais interativos promovem motivação e engajamento na comunicação. Verbalmente, a criança pode combinar palavras e símbolos; não verbalmente, interage com o dispositivo por toque, apontamento e seleção de ícones.

A estruturação de atividades terapêuticas com rotinas visuais auxilia na previsibilidade e reduz ansiedade, facilitando interações comunicativas. Bondy e Frost (1994) salientam que sequências visuais claras fortalecem a compreensão e a participação da criança. Verbalmente, a criança consegue produzir pedidos estruturados; não verbalmente, segue sequências de ações com auxílio de cartões ou símbolos.

A monitorização constante do progresso permite ajustes individuais nas estratégias de intervenção. Seeger e Zucolotto (2018) explicam que a avaliação contínua identifica barreiras sensoriais, cognitivas e comportamentais que impactam a comunicação. Verbalmente, o terapeuta observa avanços na articulação e compreensão; não verbalmente, acompanha o aumento da intencionalidade em gestos e uso de recursos auxiliares.

O reforço positivo e a motivação intrínseca são elementos centrais para a aprendizagem comunicativa. Severino (2016) aponta que premiar tentativas de comunicação, ainda que incompletas, estimula a repetição e consolidação de comportamentos comunicativos. Verbalmente, incentiva-se a produção de palavras funcionais; não verbalmente, gestos e expressões se tornam parte do repertório comunicativo.

A abordagem centrada na criança respeita seus interesses e preferências, aumentando a participação voluntária nas atividades. Silva e Cardoso (2020) destacam que adaptar estímulos às preferências individuais melhora o engajamento. Verbalmente, a criança se expressa de forma mais espontânea; não verbalmente, utiliza gestos, apontamentos e expressões faciais relacionadas aos interesses.

A prática intensiva e estruturada de exercícios comunicativos contribui para a consolidação de habilidades verbais e não verbais. Silveira (2011) enfatiza que sessões frequentes, curtas e consistentes produzem melhores resultados do que intervenções esporádicas. Verbalmente, a criança reproduz palavras e frases com maior frequência; não verbalmente, reforça a comunicação através de gestos e uso de recursos visuais.

A análise de comportamentos disruptivos dentro das sessões terapêuticas permite o desenvolvimento de estratégias preventivas. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) afirmam que compreender gatilhos sensoriais e cognitivos ajuda a evitar frustrações que prejudicam a comunicação. Verbalmente, a criança mantém respostas funcionais; não verbalmente, reduz estereotipias ou comportamentos de fuga.

O trabalho com pequenas metas graduais facilita a aprendizagem de novas formas de comunicação. Oliveira e Silva (2018) explicam que dividir objetivos complexos em passos menores aumenta a probabilidade de sucesso. Verbalmente, a criança consegue articular palavras em contextos específicos; não verbalmente, manipula cartões ou gestos de forma progressiva.

A generalização das habilidades adquiridas nas terapias para contextos escolares e familiares é fundamental. Bondy e Frost (1994) ressaltam que a transferência de comunicação funcional depende da prática em diferentes ambientes. Verbalmente, a criança reproduz palavras aprendidas; não verbalmente, utiliza gestos, sinais e pranchas em situações diversas.

A intervenção precoce aumenta o potencial de desenvolvimento da comunicação em crianças autistas nível 3. Seeger e Zucolotto (2018) destacam que quanto antes iniciadas, maior é a plasticidade neural e a aquisição de habilidades comunicativas. Verbalmente, há um aumento progressivo do vocabulário; não verbalmente, gestos e uso de símbolos tornam-se mais intencionais.

O acompanhamento interdisciplinar garante que todos os aspectos do desenvolvimento sejam contemplados. Severino (2016) enfatiza que integrar avaliações cognitivas, sensoriais e comportamentais permite intervenções mais precisas. Verbalmente, a criança é estimulada a articular palavras complexas; não verbalmente, gestos, expressões e recursos auxiliares são ajustados conforme necessidades individuais.

O envolvimento ativo da criança nas terapias favorece a autonomia e a autoexpressão. Silva e Cardoso (2020) indicam que quando a criança é protagonista do processo, há maior

motivação e engajamento. Verbalmente, utiliza frases curtas e palavras significativas; não verbalmente, coordena gestos e seleção de símbolos.

A utilização de estratégias de modelagem e encadeamento facilita a aprendizagem de comportamentos comunicativos complexos. Silveira (2011) explica que reforçar passos intermediários prepara a criança para ações mais elaboradas. Verbalmente, a criança articula palavras ou frases em sequência; não verbalmente, realiza gestos combinados com uso de pranchas.

A colaboração constante com professores e terapeutas garante coerência entre terapias e ambiente escolar. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) afirmam que alinhamento de estratégias aumenta a eficácia e a generalização da comunicação. Verbalmente, a criança aplica palavras aprendidas na escola; não verbalmente, utiliza gestos e pranchas de forma consistente.

O desenvolvimento de habilidades de comunicação funcional impacta positivamente a inclusão social da criança. Oliveira e Silva (2018) destacam que a comunicação eficaz permite maior participação em atividades coletivas e relacionamentos interpessoais. Verbalmente, a criança expressa necessidades e ideias; não verbalmente, gestos e sinais fortalecem a interação social.

O monitoramento contínuo dos progressos comunicativos possibilita ajustes nas terapias e na abordagem pedagógica. Bondy e Frost (1994) afirmam que a avaliação regular garante que metas sejam atingidas e barreiras identificadas. Verbalmente, a criança expande o repertório linguístico; não verbalmente, aprimora gestos, sinais e uso de recursos de apoio.

A integração de práticas terapêuticas, familiares e escolares é determinante para a manutenção e evolução das habilidades comunicativas. Seeger e Zucolotto (2018) enfatizam que a coerência entre contextos maximiza resultados e promove autonomia. Verbalmente, a criança utiliza palavras e frases funcionais; não verbalmente, expressões, gestos e pranchas de comunicação são aplicados de forma funcional e generalizada.

O planejamento individualizado e centrado na criança permite atender às especificidades do autismo nível 3, respeitando ritmo e interesses pessoais. Severino (2016) ressalta que a personalização das estratégias garante maior eficácia. Verbalmente, a criança articula palavras e frases adaptadas às suas necessidades; não verbalmente, combina gestos, expressões e recursos auxiliares de forma coerente e funcional.

O envolvimento familiar aliado às intervenções terapêuticas fortalece a aprendizagem e consolida a comunicação funcional. Silva e Cardoso (2020) destacam que famílias engajadas são capazes de aplicar estratégias de reforço positivo, uso de pranchas e estímulos verbais em múltiplos contextos. Verbalmente, a criança expressa palavras, solicitações e ideias; não verbalmente, gestos, apontamentos e uso de dispositivos de comunicação aumentam a independência e efetividade.

A avaliação periódica e ajustes nas estratégias terapêuticas asseguram que a criança alcance avanços significativos. Silveira (2011) enfatiza que monitorar e adaptar práticas garante que dificuldades cognitivas, sensoriais ou comportamentais sejam contornadas. Verbalmente, a criança amplia o repertório comunicativo; não verbalmente, aprimora gestos, expressões faciais e interação com recursos auxiliares.

A combinação de abordagens terapêuticas com suporte familiar e escolar cria um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento da comunicação. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) concluem que esse modelo integrado favorece a construção de habilidades comunicativas funcionais e duradouras. Verbalmente, a criança utiliza linguagem adaptada às necessidades; não verbalmente, gestos, sinais e pranchas de comunicação tornam-se instrumentos consistentes de expressão.

2.6. COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E LINGUAGEM CORPORAL

A comunicação não verbal e a linguagem corporal em crianças com autismo nível 3 representam canais primordiais para a expressão de necessidades, emoções e intenções, sobretudo quando a comunicação verbal é limitada. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que gestos, expressões faciais, olhares e posturas corporais são elementos fundamentais que permitem à criança transmitir mensagens e participar de interações sociais. Verbalmente, ainda que restrita, a criança pode emitir sons ou palavras isoladas; não verbalmente, utiliza movimentos de mãos, sinais de cabeça e expressões faciais como formas de manifestação intencional.

O uso de expressões faciais constitui um mecanismo crucial para a comunicação não verbal, pois permite a transmissão de sentimentos e estados emocionais, que nem sempre podem ser verbalizados. Bondy e Frost (1994) enfatizam que, mesmo com limitações verbais, crianças autistas podem indicar satisfação, frustração ou interesse por meio de sorrisos, caretas ou franzimentos de sobrancelha. Verbalmente, podem tentar reproduzir palavras ou sons; não verbalmente, combinam essas expressões com gestos para reforçar a intenção comunicativa.

Gestos intencionais são uma ferramenta central na comunicação de crianças com autismo nível 3, facilitando a interação com familiares e professores. Salles (2017) argumenta que gestos como apontar, bater palmas ou mover objetos tornam-se meios de expressão deliberada, substituindo temporariamente a linguagem verbal. Verbalmente, podem verbalizar palavras curtas ou sons; não verbalmente, utilizam gestos como indicações de desejo, recusa ou atenção.

O olhar é um recurso não verbal que sinaliza atenção, interesse e engajamento em situações sociais. Santos e Silva (2021) observam que crianças com autismo podem apresentar dificuldades em manter contato visual, sendo o olhar seletivo ou intermitente, mas ainda assim desempenhando função comunicativa significativa. Verbalmente, pode haver emissão de palavras

ou sons relacionados ao foco do olhar; não verbalmente, o direcionamento do olhar transmite intenção ou necessidade, sendo complementado por gestos ou expressões faciais.

A postura corporal também se configura como um canal importante de comunicação, indicando conforto, desconforto ou disposição para interação. Santos e Bordini (2020) destacam que a maneira como a criança se posiciona — inclinada, ereta ou retraída — comunica estados emocionais ou respostas a estímulos ambientais. Verbalmente, a criança pode emitir sinais vocais associados à postura; não verbalmente, a inclinação, tensão ou relaxamento corporal revela seu estado interno e intenção comunicativa.

A entonação vocal, mesmo em crianças com repertório verbal limitado, cumpre papel essencial na transmissão de emoção e significado. Passerino, Bez e Vicari (2013) apontam que variações na altura, ritmo e volume da voz indicam alegria, frustração ou solicitação de atenção. Verbalmente, a criança articula sons ou palavras com modulações; não verbalmente, combina a entonação com gestos ou expressões faciais para reforçar a mensagem.

A combinação de gestos, expressões faciais e olhares fortalece a comunicação funcional, permitindo que a criança interaja de maneira mais efetiva com o ambiente. Bondy e Frost (1994) ressaltam que integrar múltiplos canais não verbais aumenta a clareza das intenções comunicativas. Verbalmente, a criança pode acrescentar palavras ou vocalizações; não verbalmente, coordena gestos e expressões faciais para indicar desejos, necessidades ou rejeições.

O uso de recursos visuais, como pranchas e cartões de comunicação, potencializa a linguagem corporal e gestual. Salles (2017) observa que, quando combinados a gestos e expressões faciais, esses recursos auxiliam a criança na transmissão de mensagens complexas e na compreensão de instruções. Verbalmente, pode tentar verbalizar termos representados nos cartões; não verbalmente, aponta, manipula e combina símbolos com gestos para se fazer compreender.

A consciência corporal é um aspecto frequentemente trabalhado nas intervenções, auxiliando a criança a perceber e controlar gestos, posturas e movimentos expressivos. Santos e Silva (2021) destacam que atividades que incentivam a percepção de partes do corpo e sua relação com o espaço contribuem para a clareza da comunicação não verbal. Verbalmente, a criança pode nomear movimentos ou partes do corpo; não verbalmente, executa gestos coordenados que reforçam intenções comunicativas.

Expressões de afeto, como abraços, toques e sorrisos, representam formas de comunicação não verbal essenciais para o vínculo social. Santos e Bordini (2020) enfatizam que, mesmo com dificuldades na linguagem verbal, esses comportamentos indicam desejo de proximidade e interação afetiva. Verbalmente, podem surgir sons ou palavras curtas; não verbalmente, o contato físico e o sorriso funcionam como sinais de comunicação emocional intencional.

O ensino de sinais simples e gestos padronizados amplia as possibilidades de comunicação para crianças não verbais. Passerino, Bez e Vicari (2013) salientam que a padronização de gestos facilita a compreensão por familiares e professores, promovendo interações mais eficazes. Verbalmente, a criança pode associar palavras aos gestos; não verbalmente, realiza movimentos precisos e consistentes que substituem ou complementam a comunicação verbal.

A leitura de expressões faciais de interlocutores é um componente crucial da comunicação recíproca. Bondy e Frost (1994) afirmam que a criança autista aprende gradualmente a associar expressões de outros com significados sociais, aumentando a qualidade da interação. Verbalmente, pode emitir palavras ou sons relacionados à situação; não verbalmente, adapta gestos e olhares conforme a expressão facial do interlocutor.

A entonação e ritmo vocal combinados a gestos reforçam a intenção comunicativa em contextos escolares e familiares. Salles (2017) observa que ajustes na intensidade e cadência da voz ajudam a criança a indicar prioridade ou urgência em suas mensagens. Verbalmente, produz palavras moduladas; não verbalmente, complementa com gestos de ênfase ou apontamentos para direcionar a atenção do interlocutor.

O treinamento em situações simuladas permite à criança desenvolver respostas comunicativas não verbais mais adaptativas. Santos e Silva (2021) destacam que atividades estruturadas ajudam a criança a coordenar olhar, gestos e postura para interações sociais específicas. Verbalmente, emite sons ou palavras conforme o contexto; não verbalmente, ajusta gestos e expressões faciais de acordo com o cenário apresentado.

A utilização de reforço positivo, como elogios e recompensas, aumenta a frequência de comportamentos comunicativos não verbais. Santos e Bordini (2020) enfatizam que reconhecer gestos, olhares e posturas adequadas incentiva a repetição dessas formas de expressão. Verbalmente, a criança pode repetir palavras ou sons reforçados; não verbalmente, mantém gestos e expressões funcionais em diferentes situações.

A observação cuidadosa da criança permite identificar sinais sutis de comunicação não verbal que podem ser negligenciados. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que movimentos pequenos, ajustes posturais ou olhares discretos possuem significado comunicativo relevante. Verbalmente, podem ocorrer vocalizações curtas; não verbalmente, gestos minuciosos ou mudanças de postura indicam intenções ou necessidades.

A integração de gestos com recursos de comunicação alternativa, como PECS, facilita a compreensão de instruções e pedidos. Bondy e Frost (1994) afirmam que a associação de símbolos visuais com gestos reduz ambiguidades e melhora a interação. Verbalmente, a criança pode articular palavras relacionadas aos símbolos; não verbalmente, aponta e manipula os cartões para reforçar a mensagem.

A prática constante de linguagem corporal em diferentes contextos sociais aumenta a generalização da comunicação não verbal. Salles (2017) indica que repetir gestos, olhares e posturas em casa, escola e terapias promove consistência e clareza na comunicação. Verbalmente, pode vocalizar termos associados aos gestos; não verbalmente, coordena movimentos, expressões e olhares em múltiplos ambientes.

O desenvolvimento de repertório de gestos simbólicos amplia a capacidade de expressão de ideias e sentimentos complexos. Santos e Silva (2021) destacam que gestos convencionais ou inventados permitem transmitir mensagens que a linguagem verbal ainda não suporta. Verbalmente, pode tentar combinar palavras com gestos; não verbalmente, executa movimentos significativos que indicam conceitos ou emoções.

O acompanhamento de profissionais especializados garante que a comunicação não verbal seja incentivada e interpretada adequadamente. Santos e Bordini (2020) afirmam que terapeutas e professores devem orientar a criança e a família para reconhecer e utilizar gestos, olhares e expressões faciais. Verbalmente, incentiva-se produção de palavras; não verbalmente, gestos e expressões se tornam meios comunicativos funcionais.

A utilização de jogos e atividades lúdicas promove a exploração de gestos, expressões e movimentos corporais como formas de comunicação. Passerino, Bez e Vicari (2013) ressaltam que o lúdico favorece a aprendizagem intuitiva da linguagem corporal. Verbalmente, a criança pode imitar sons ou palavras; não verbalmente, reproduz gestos, posturas e expressões em contextos de interação social.

A coordenação de gestos com expressões faciais e olhares aumenta a eficácia da comunicação intencional. Bondy e Frost (1994) enfatizam que alinhar esses canais não verbais facilita a compreensão pelo interlocutor. Verbalmente, pode haver palavras associadas aos gestos; não verbalmente, a criança combina movimentos, expressões e direcionamento visual para comunicar ideias.

O reforço da comunicação não verbal na rotina familiar e escolar fortalece a autonomia da criança autista. Salles (2017) indica que práticas consistentes com gestos, olhares e posturas aumentam a participação e independência. Verbalmente, pode expressar palavras em conjunto com gestos; não verbalmente, gestos, expressões faciais e posturas corporais funcionam como canais primários de comunicação.

A interpretação correta de sinais não verbais por familiares e educadores é crucial para evitar frustrações comunicativas. Santos e Silva (2021) destacam que gestos sutis, mudanças de postura e expressões faciais devem ser observados atentamente para compreender intenções. Verbalmente, a criança pode emitir sons ou palavras curtas; não verbalmente, gestos e expressões transmitem necessidades e sentimentos.

A integração da comunicação não verbal com recursos tecnológicos, como pranchas digitais, amplia as possibilidades expressivas da criança. Santos e Bordini (2020) afirmam que combinar gestos com ferramentas digitais potencializa a clareza e funcionalidade da comunicação. Verbalmente, a criança articula palavras relacionadas; não verbalmente, manipula símbolos, faz gestos e usa expressões para reforçar mensagens.

2.7. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS DIGITAIS

O uso de tecnologias assistivas e recursos digitais representa uma estratégia transformadora no desenvolvimento da comunicação de crianças com autismo nível 3, permitindo que mensagens complexas sejam transmitidas de maneira funcional e eficiente. Ischkanian et al. (2025) destacam que aplicativos como Proloquo2Go e LetMeTalk, assim como tablets e dispositivos com voz sintetizada, possibilitam que a criança expresse necessidades, desejos e sentimentos de forma independente, complementando gestos e sinais não verbais. Verbalmente, a criança pode tentar articular palavras associadas aos ícones digitais; não verbalmente, interage com a interface, selecionando símbolos ou imagens que correspondem às suas intenções comunicativas.

Os pictogramas são elementos centrais dentro das tecnologias assistivas, proporcionando clareza e consistência na comunicação. Ischkanian et al. (2025) explicam que esses recursos visuais favorecem a compreensão de instruções e permitem que crianças com limitações verbais participem de atividades escolares e domésticas. Verbalmente, a criança pode tentar reproduzir a palavra representada pelo pictograma; não verbalmente, aponta, toca ou manipula os ícones para transmitir suas ideias.

O uso de tablets com aplicativos educativos amplia o repertório comunicativo e promove a autonomia da criança autista. Karnopp (2004) ressalta que o acesso a dispositivos digitais facilita a interação social, reduzindo barreiras comunicativas e aumentando a participação em contextos de aprendizagem. Verbalmente, a criança pode emitir palavras ou frases curtas associadas ao uso do aplicativo; não verbalmente, utiliza toques, arrastos e gestos sobre a tela para se comunicar.

A voz sintetizada é um recurso fundamental para complementar a comunicação verbal limitada de crianças com TEA nível 3. Karnopp (2002) enfatiza que a utilização de dispositivos que vocalizam mensagens permite à criança fazer pedidos, responder a perguntas e expressar emoções com maior independência. Verbalmente, a criança seleciona palavras ou frases; não verbalmente, interage com o dispositivo, coordenando gestos e olhares para indicar sua escolha.

Os softwares educativos são projetados para estimular habilidades cognitivas e comunicativas simultaneamente, promovendo aprendizado contextualizado e funcional. Karnopp e Klein (2005) destacam que esses recursos facilitam a associação entre símbolos visuais, palavras e ações, reforçando a comunicação intencional. Verbalmente, a criança pode reproduzir termos ou

frases aprendidas; não verbalmente, interage com elementos gráficos, manipulando-os conforme o objetivo comunicativo.

Aplicativos de leitura e escrita oferecem suporte à alfabetização e ao desenvolvimento da linguagem funcional, integrando-se às estratégias de comunicação alternativa. Kleiman (1989) aponta que a interface digital permite à criança explorar sons, letras e palavras, relacionando-os a pictogramas e imagens, fortalecendo a expressão verbal e não verbal. Verbalmente, articula palavras e combinações de letras; não verbalmente, utiliza gestos, toques e seleção de imagens para transmitir significado.

A interação com dispositivos digitais promove engajamento e motivação, fatores essenciais para o desenvolvimento comunicativo. Ischkanian et al. (2025) observam que crianças autistas nível 3 respondem positivamente a estímulos visuais e auditivos proporcionados por softwares e aplicativos, aumentando a frequência e a complexidade das tentativas comunicativas. Verbalmente, podem emitir sons ou palavras; não verbalmente, manipulam a interface de maneira deliberada para alcançar objetivos comunicativos.

O uso de recursos tecnológicos em conjunto com sistemas como PECS potencializa a comunicação funcional. Ischkanian et al. (2025) afirmam que integrar pictogramas físicos a aplicativos digitais permite à criança transitar entre diferentes meios comunicativos, aumentando a flexibilidade e a independência. Verbalmente, a criança pode nomear os itens selecionados; não verbalmente, aponta, toca ou arrasta símbolos físicos e digitais para construir mensagens.

Dispositivos digitais com feedback sonoro e visual auxiliam na compreensão e manutenção da atenção durante interações comunicativas. Karnopp (2004) destaca que estímulos multimodais reforçam o aprendizado de novos vocabulários e gestos, promovendo comunicação intencional. Verbalmente, a criança tenta vocalizar palavras associadas ao estímulo; não verbalmente, direciona o olhar, toca ou movimenta elementos da tela para responder ou se expressar.

As tecnologias assistivas favorecem a inclusão social ao permitir que a criança participe de atividades coletivas com colegas e familiares. Karnopp (2002) argumenta que o uso de tablets, aplicativos e pictogramas facilita a interação em sala de aula, reduzindo a dependência de mediadores e promovendo autonomia. Verbalmente, a criança pode verbalizar palavras ou frases curtas; não verbalmente, utiliza gestos combinados a toques em dispositivos para se comunicar.

O treinamento e a capacitação de familiares e professores no uso de tecnologias assistivas são essenciais para sua eficácia. Karnopp e Klein (2005) enfatizam que o conhecimento sobre funcionalidades, ajustes e estratégias de integração permite que adultos apoiem a criança na exploração e utilização adequada dos recursos. Verbalmente, a criança pode repetir palavras ou frases aprendidas; não verbalmente, interage com gestos e manipulação de ícones digitais sob supervisão e orientação.

A personalização de softwares e aplicativos possibilita atender às necessidades individuais de cada criança com autismo nível 3. Kleiman (1989) observa que ajustes em cores, tamanhos de ícones, velocidade de fala sintetizada e níveis de complexidade aumentam a acessibilidade e a eficácia comunicativa. Verbalmente, a criança articula palavras correspondentes aos símbolos; não verbalmente, interage com toques, arrastos e movimentos na interface digital adaptada.

A integração entre comunicação não verbal e tecnologias assistivas promove maior clareza e funcionalidade na expressão. Ischkanian et al. (2025) indicam que gestos, olhares e expressões combinados à seleção de ícones digitais reduzem ambiguidades e fortalecem a comunicação intencional. Verbalmente, a criança pode tentar nomear símbolos; não verbalmente, coordena gestos, olhares e toques para se fazer entender.

Softwares educativos com atividades sequenciais ajudam a criança a compreender ordens e planejar ações comunicativas. Ischkanian et al. (2025) destacam que a sequência de comandos visuais e auditivos permite a antecipação de respostas e facilita a comunicação funcional. Verbalmente, a criança articula palavras em contexto; não verbalmente, utiliza toques e movimentos para seguir instruções e expressar intenções.

O uso de aplicativos com jogos interativos reforça a aprendizagem de vocabulário, gestos e símbolos visuais. Ischkanian et al. (2025) afirmam que o caráter lúdico estimula a participação, aumentando o repertório comunicativo verbal e não verbal. Verbalmente, a criança pronuncia palavras relacionadas ao jogo; não verbalmente, executa gestos, toca a tela e interage com elementos visuais do aplicativo.

O acompanhamento terapêutico durante o uso de recursos digitais garante que a comunicação seja eficaz e significativa. Karnopp (2004) ressalta que profissionais devem orientar sobre interpretação de símbolos, gestos e feedback do dispositivo, promovendo comunicação intencional e funcional. Verbalmente, a criança vocaliza palavras ou frases associadas; não verbalmente, utiliza gestos, toques e olhares coordenados com a tecnologia.

A utilização de múltiplos dispositivos digitais permite à criança alternar entre diferentes formas de comunicação, promovendo flexibilidade e autonomia. Karnopp (2002) observa que tablets, pranchas digitais e softwares com voz sintetizada funcionam como complementos aos gestos, olhares e expressões faciais. Verbalmente, a criança pode emitir palavras isoladas; não verbalmente, interage com gestos, toques e manipulação de ícones.

Recursos digitais colaborativos favorecem interações em grupo e comunicação social. Kleiman (1989) afirma que atividades coletivas utilizando aplicativos estimulam a troca de informações, pedidos e respostas entre pares, promovendo habilidades sociais e comunicativas. Verbalmente, a criança emite sons ou palavras em contexto; não verbalmente, realiza gestos e manipula ícones para interagir com colegas.

O acompanhamento familiar no uso de tecnologias assistivas é determinante para a generalização da comunicação. Ischkanian et al. (2025) destacam que a presença de familiares orientando e reforçando o uso dos recursos digitais garante que a criança utilize as ferramentas em diferentes contextos. Verbalmente, a criança tenta pronunciar palavras; não verbalmente, toca, aponta e interage com símbolos digitais durante rotinas diárias.

A combinação de pictogramas, softwares educativos e dispositivos com voz sintetizada promove a consolidação da comunicação funcional. Ischkanian et al. (2025) indicam que a integração desses recursos aumenta a clareza, reduz frustrações e fortalece a expressão de necessidades, desejos e emoções. Verbalmente, a criança articula palavras; não verbalmente, interage de forma coordenada com os dispositivos digitais e gestos.

Recursos digitais adaptativos atendem às variações individuais do espectro autista, permitindo comunicação personalizada e inclusiva. Karnopp e Klein (2005) ressaltam que ajustes finos na interface e nos estímulos auditivos ou visuais garantem que cada criança consiga se expressar de maneira eficaz. Verbalmente, pronuncia palavras ou frases curtas; não verbalmente, utiliza toques, gestos e olhares alinhados aos recursos digitais.

A combinação entre tecnologias assistivas, comunicação não verbal e apoio familiar amplia significativamente a independência da criança autista nível 3. Kleiman (1989) aponta que o alinhamento desses elementos permite que a criança participe ativamente de atividades escolares, terapêuticas e domésticas. Verbalmente, pode emitir palavras e frases curtas; não verbalmente, manipula ícones digitais, gestos e expressões faciais para transmitir mensagens.

O uso contínuo de tecnologias digitais no cotidiano garante a manutenção e ampliação do repertório comunicativo. Ischkanian et al. (2025) destacam que a prática diária fortalece a integração entre gestos, expressões e vocalizações com recursos digitais, tornando a comunicação mais funcional e natural. Verbalmente, a criança articula palavras; não verbalmente, utiliza gestos, olhares e manipulação de dispositivos digitais de forma intencional.

A avaliação periódica da eficácia dos recursos digitais permite ajustes e aprimoramento das estratégias comunicativas. Karnopp (2004) enfatiza que observação constante, registro de respostas e feedback contínuo garantem que a tecnologia seja um instrumento de comunicação eficiente. Verbalmente, a criança repete palavras ou frases aprendidas; não verbalmente, interage com pictogramas, toques, gestos e expressões faciais de maneira coordenada.

A integração de tecnologias assistivas e comunicação alternativa fortalece o processo de inclusão escolar, promovendo participação efetiva e autonomia. Ischkanian et al. (2025) afirmam que a criança passa a interagir de forma mais intencional com professores, colegas e familiares, ampliando o alcance comunicativo. Verbalmente, produz palavras ou pequenas frases; não verbalmente, utiliza gestos, olhares e manipulação de recursos digitais para transmitir significados.

2.8. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA COMUNICAÇÃO

A implementação de estratégias pedagógicas inclusivas na comunicação é fundamental para favorecer a aprendizagem e a participação de alunos autistas de nível 3. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que a adaptação da linguagem, das instruções e dos materiais visuais permite que os estudantes compreendam melhor as atividades, reduzindo frustrações e promovendo maior engajamento. Verbalmente, o aluno pode tentar reproduzir palavras simples ou expressões associadas aos símbolos visuais; não verbalmente, utiliza olhares, gestos e apontamentos para interagir com os materiais adaptados.

A utilização de atividades estruturadas, como rotinas visuais e sequências de instruções simplificadas, contribui para a organização cognitiva e comunicativa da criança. Ischkanian e Ischkanian (2025) ressaltam que a previsibilidade e clareza das tarefas reduzem ansiedades e facilitam a compreensão de demandas escolares. Verbalmente, a criança pode repetir palavras ou frases curtas associadas às instruções; não verbalmente, segue gestos, aponta para imagens e responde a sinais visuais que indicam a sequência correta da atividade.

O uso de recursos multimodais, combinando imagens, pictogramas, vídeos e objetos concretos, amplia as possibilidades de comunicação e compreensão. Ischkanian et al. (2025) afirmam que a apresentação simultânea de estímulos visuais e auditivos reforça a aprendizagem e permite que a criança associe conceitos a representações concretas. Verbalmente, a criança articula palavras ou sons relacionados aos estímulos; não verbalmente, interage por meio de toques, gestos e expressões faciais que indicam entendimento ou interesse.

A implementação de estratégias pedagógicas individuais é essencial para atender às necessidades específicas de cada aluno autista. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que planos personalizados, ajustados às habilidades cognitivas, sensoriais e comunicativas, garantem participação efetiva e aprendizado significativo. Verbalmente, a criança pode usar palavras-chave ou frases curtas; não verbalmente, demonstra compreensão por meio de olhares direcionados, gestos específicos ou manipulação de materiais adaptados.

A integração da família nas estratégias pedagógicas inclusivas potencializa a eficácia da comunicação. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que o envolvimento familiar garante continuidade das práticas de comunicação em casa, reforçando a generalização das habilidades aprendidas na escola. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras ou solicitações; não verbalmente, aponta, toca ou manipula materiais sob orientação familiar para expressar necessidades ou desejos.

O uso de reforço positivo é uma ferramenta poderosa para motivar a participação e a comunicação. Ischkanian et al. (2025) indicam que elogios, recompensas simbólicas e feedbacks imediatos incentivam tentativas comunicativas, aumentando a frequência e complexidade das

respostas. Verbalmente, a criança emite palavras ou sons associados ao reforço; não verbalmente, utiliza gestos, expressões faciais e aproximação de objetos de interesse para interagir.

A adaptação do ambiente físico escolar é uma estratégia complementar para favorecer a comunicação. Passerino, Bez e Vicari (2013) sugerem a redução de ruídos, organização visual dos espaços e disponibilização de materiais acessíveis como formas de minimizar barreiras sensoriais e cognitivas. Verbalmente, a criança pode se expressar com palavras ou frases curtas em contextos menos estimulantes; não verbalmente, responde com gestos, olhares ou aproximação a materiais estrategicamente posicionados.

O planejamento de atividades coletivas adaptadas permite a participação social do aluno autista, promovendo interação com colegas e professores. Ischkanian et al. (2025) afirmam que o uso de estratégias visuais e instruções simplificadas facilita a comunicação em grupo e a inclusão em tarefas compartilhadas. Verbalmente, a criança pode emitir palavras isoladas ou frases curtas; não verbalmente, aponta, gesticula e acompanha visualmente as instruções do grupo.

A utilização de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) dentro das estratégias pedagógicas é crucial. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) destacam que pranchas de comunicação, pictogramas digitais e softwares educativos permitem que o aluno se expresse de forma funcional e participe ativamente das atividades escolares. Verbalmente, a criança pode vocalizar palavras associadas a símbolos; não verbalmente, toca, aponta ou manipula ícones digitais e pranchas físicas para se comunicar.

A adaptação da linguagem do professor, com frases curtas, vocabulário simples e repetições, facilita a compreensão do aluno. Passerino, Bez e Vicari (2013) ressaltam que a simplificação da comunicação verbal, aliada ao suporte visual, aumenta a capacidade de resposta e interação. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras ou comandos curtos; não verbalmente, segue instruções apontando, gesticulando ou utilizando pranchas de comunicação.

A incorporação de sinais visuais e auditivos complementa a comunicação e reforça o aprendizado. Ischkanian et al. (2025) afirmam que a combinação de estímulos facilita a associação entre conceitos, palavras e ações, fortalecendo a comunicação funcional. Verbalmente, a criança pode articular palavras ou frases curtas; não verbalmente, utiliza gestos, olhares direcionados e toques em materiais visuais ou digitais.

A utilização de atividades sensoriais estruturadas auxilia na regulação emocional e melhora a receptividade à comunicação. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que experiências táteis, auditivas e visuais adaptadas ajudam a reduzir sobrecargas sensoriais, favorecendo a participação e expressão comunicativa. Verbalmente, a criança pode emitir sons ou palavras em resposta aos estímulos; não verbalmente, manipula objetos, realiza gestos e demonstra atenção aos recursos sensoriais.

O acompanhamento contínuo por profissionais capacitados garante a implementação eficaz das estratégias pedagógicas inclusivas. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que psicopedagogos, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais são essenciais para orientar professores, monitorar progresso e ajustar intervenções. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras, frases ou comandos; não verbalmente, coordena gestos, olhares e interações com materiais adaptados sob supervisão profissional.

A formação de professores e equipe escolar é determinante para o sucesso das estratégias inclusivas. Passerino, Bez e Vicari (2013) indicam que capacitação em comunicação alternativa e aumentativa (CAA), adaptação de materiais e gestão de sala de aula inclusiva permite que profissionais promovam a participação efetiva do aluno. Verbalmente, o aluno tenta verbalizar palavras associadas a instruções simplificadas; não verbalmente, interage por meio de gestos, apontamentos e uso de recursos visuais.

O planejamento colaborativo entre professores, terapeutas e familiares fortalece a comunicação e aprendizagem do aluno. Ischkanian et al. (2025) afirmam que reuniões de equipe, definição de metas e estratégias compartilhadas promovem consistência e continuidade das práticas comunicativas. Verbalmente, a criança articula palavras ou comandos curtos; não verbalmente, utiliza gestos, pranchas de comunicação e dispositivos digitais para expressar necessidades.

A diferenciação das atividades pedagógicas permite atender às variações do espectro autista e favorecer a comunicação funcional. Passerino, Bez e Vicari (2013) sugerem a adaptação de tarefas, materiais e instruções de acordo com habilidades cognitivas, sensoriais e comunicativas individuais. Verbalmente, a criança pode produzir palavras ou frases curtas; não verbalmente, interage com gestos, olhares e manipulação de recursos visuais.

A utilização de reforços visuais, como cartões de incentivo, cronogramas e sinais de conclusão, auxilia no entendimento das etapas da atividade. Ischkanian et al. (2025) destacam que esse suporte aumenta a previsibilidade e reduz ansiedades, facilitando a expressão comunicativa. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras associadas aos reforços; não verbalmente, aponta, toca ou gesticula conforme o andamento da tarefa.

O ensino multissensorial, que combina estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, potencializa a comunicação e aprendizagem. Ischkanian et al. (2025) indicam que atividades que envolvem diferentes canais sensoriais aumentam a atenção, a compreensão e a capacidade de expressão. Verbalmente, a criança articula palavras ou sons associados às experiências; não verbalmente, manipula objetos, realiza gestos e interage com estímulos táteis e visuais.

A adaptação de materiais impressos, com figuras, cores e tamanhos diferenciados, facilita a leitura e compreensão do aluno autista. Passerino, Bez e Vicari (2013) afirmam que recursos visuais claros auxiliam na decodificação de informações e na comunicação funcional.

Verbalmente, a criança pode tentar pronunciar palavras ou frases curtas; não verbalmente, aponta, toca ou manipula os materiais adaptados.

O uso de estratégias de ensino baseadas em projetos permite a integração de comunicação, cognição e interação social. Ischkanian et al. (2025) destacam que atividades que envolvem objetivos claros e participação ativa promovem a expressão verbal e não verbal. Verbalmente, a criança articula palavras ou comandos curtos; não verbalmente, realiza gestos, aponta para materiais e interage com colegas durante a atividade.

A avaliação contínua do progresso comunicativo permite ajustes nas estratégias pedagógicas e garante aprendizagem efetiva. Ischkanian et al. (2025) ressaltam que monitoramento, registro e análise das respostas do aluno possibilitam intervenções precisas e personalizadas. Verbalmente, a criança reproduz palavras ou frases aprendidas; não verbalmente, utiliza gestos, expressões faciais e manipulação de materiais visuais adaptados.

A integração da CAA em atividades pedagógicas inclusivas promove autonomia, participação e expressão funcional. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) e Fonseca (2007) afirmam que o uso de pranchas, pictogramas e softwares auxiliares permite ao aluno expressar necessidades, sentimentos e ideias, fortalecendo a comunicação e interação com professores e colegas. Verbalmente, a criança pode vocalizar palavras ou pequenas frases; não verbalmente, aponta, toca e manipula símbolos físicos ou digitais para transmitir mensagens.

2.9. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EQUIPE ESCOLAR

A formação de professores e da equipe escolar é um elemento essencial para a inclusão efetiva de alunos autistas de nível 3, especialmente no que se refere ao uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA). Passerino, Bez e Vicari (2013) enfatizam que a capacitação contínua permite aos profissionais compreenderem as especificidades do TEA, aplicarem estratégias comunicativas adequadas e adaptarem materiais e instruções para atender às necessidades individuais dos alunos. Verbalmente, a criança pode tentar reproduzir palavras ou comandos simples fornecidos pelos professores capacitados; não verbalmente, utiliza gestos, olhares, apontamentos e interação com recursos visuais ou tecnológicos para se comunicar.

A importância da formação está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas inclusivas e à redução de barreiras na comunicação. Carniel (2008) aponta que intervenções bem planejadas e avaliadas em grupos operativos contribuem para que os professores reconheçam sinais comunicativos sutis, respondam de forma adequada e promovam a participação ativa dos alunos. Verbalmente, a criança pode emitir sons ou palavras isoladas; não verbalmente, demonstra atenção e interação por meio de gestos, manipulação de objetos e expressões faciais.

Competências socioemocionais são fundamentais para que a equipe escolar desenvolva empatia e sensibilidade frente às dificuldades comunicativas do aluno autista. Carneiro e Pinho

(2025) destacam que profissionais com habilidades socioemocionais conseguem criar ambientes mais acolhedores, favorecendo a comunicação funcional e a expressão de necessidades. Verbalmente, a criança tenta articular palavras relacionadas às atividades propostas; não verbalmente, utiliza sinais, olhares e gestos para indicar interesses, preferências ou desconfortos.

A formação dos professores também envolve o conhecimento sobre diferentes modelos de inclusão e intervenções pedagógicas. Coelho (2013) evidencia que a compreensão de experiências nacionais e internacionais permite que os educadores adaptem estratégias eficazes à realidade escolar, promovendo maior autonomia e participação do aluno. Verbalmente, a criança pode reproduzir palavras ou instruções simples; não verbalmente, interage com os recursos visuais e digitais disponibilizados, além de usar gestos e expressões faciais para comunicar intenções.

O reconhecimento de características específicas do TEA nível 3 é crucial para o planejamento de ações pedagógicas eficazes. Ischkanian e Ischkanian (2024) reforçam que o conhecimento sobre aspectos comportamentais, cognitivos e sensoriais possibilita ajustes na comunicação, tornando as estratégias mais assertivas. Verbalmente, a criança pode tentar vocalizar palavras ou frases curtas de acordo com estímulos do professor; não verbalmente, responde com gestos direcionados, olhares, manipulação de materiais adaptados ou dispositivos tecnológicos.

A formação contínua garante que os professores saibam aplicar corretamente os recursos de comunicação alternativa e aumentativa, como pranchas, pictogramas, softwares e aplicativos educativos. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que a familiaridade com essas ferramentas permite que os profissionais favoreçam a expressão funcional do aluno e promovam a interação em sala de aula. Verbalmente, o aluno pode reproduzir palavras associadas a ícones ou figuras; não verbalmente, aponta, toca ou manipula materiais físicos e digitais para comunicar ideias, necessidades e emoções.

A capacitação da equipe escolar também aborda a importância da observação detalhada do comportamento comunicativo da criança. Carniel (2008) indica que identificar sinais não verbais, padrões de atenção e respostas a estímulos sensoriais é essencial para construir intervenções individualizadas e eficazes. Verbalmente, a criança pode emitir sons ou palavras relacionadas à atividade; não verbalmente, utiliza expressões faciais, gestos e interação com objetos ou pranchas de comunicação.

O desenvolvimento de habilidades de mediação pedagógica permite que o professor conduza situações de ensino-aprendizagem de forma inclusiva e responsiva. Carneiro e Pinho (2025) enfatizam que a capacidade de ajustar instruções, reforços e estratégias comunicativas contribui para a redução de barreiras à participação do aluno autista. Verbalmente, a criança tenta articular palavras ou comandos curtos; não verbalmente, realiza gestos, aponta, manipula recursos visuais e utiliza expressões corporais para interagir.

A formação da equipe escolar inclui a compreensão dos aspectos sensoriais e comportamentais que impactam a comunicação de alunos com TEA nível 3. Coelho (2013) ressalta que professores preparados reconhecem sinais de sobrecarga sensorial e adaptam o ambiente para favorecer respostas comunicativas adequadas. Verbalmente, a criança pode emitir palavras isoladas ou pequenas frases; não verbalmente, responde com gestos, expressões faciais, mudanças de postura ou manipulação de objetos para indicar conforto ou desconforto.

A integração entre formação pedagógica e acompanhamento terapêutico potencializa o aprendizado e a comunicação. Ischkanian e Ischkanian (2024) destacam que a colaboração entre professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e familiares promove coerência nas estratégias aplicadas, garantindo melhores resultados comunicativos. Verbalmente, a criança pode repetir palavras, comandos ou frases curtas; não verbalmente, interage por gestos, olhares, apontamentos e manipulação de pranchas, dispositivos digitais ou objetos concretos.

A capacitação da equipe escolar é também responsável por promover práticas inclusivas que respeitem o ritmo individual da criança. Passerino, Bez e Vicari (2013) apontam que profissionais preparados conseguem observar sinais de fadiga ou sobrecarga e ajustar atividades para favorecer a participação contínua do aluno. Verbalmente, a criança pode vocalizar palavras associadas a instruções simplificadas; não verbalmente, utiliza gestos, expressões faciais e interação com recursos visuais para se comunicar.

O planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas envolve a formação de professores para o uso de reforços positivos e feedbacks imediatos. Carniel (2008) ressalta que a utilização adequada dessas ferramentas estimula tentativas comunicativas e aumenta a motivação do aluno autista. Verbalmente, a criança emite palavras ou sons em resposta ao reforço; não verbalmente, realiza gestos, manipula materiais e interage com o ambiente de aprendizagem de forma ativa.

A formação docente inclui treinamento em adaptação de atividades e materiais de acordo com a complexidade cognitiva do aluno. Carneiro e Pinho (2025) destacam que compreender o perfil neurocognitivo permite ao professor ajustar instruções, ritmo e recursos comunicativos. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras ou frases curtas; não verbalmente, manipula pranchas, dispositivos digitais e gesticula para expressar intenções e necessidades.

O desenvolvimento de habilidades de observação, análise e registro do comportamento comunicativo é parte integrante da formação da equipe escolar. Coelho (2013) evidencia que o registro sistemático das respostas do aluno permite ajustes nas estratégias e garante aprendizagem significativa. Verbalmente, a criança reproduz palavras, frases ou sons; não verbalmente, utiliza gestos, olhares, apontamentos e interação com materiais adaptados.

A capacitação docente deve abordar também estratégias para integração social e interação com colegas. Ischkanian e Ischkanian (2024) indicam que professores treinados promovem oportunidades de comunicação colaborativa e socialização, favorecendo a expressão verbal e não

verbal. Verbalmente, a criança tenta emitir palavras ou frases curtas; não verbalmente, realiza gestos, aponta, manipula recursos visuais e participa de atividades coletivas.

A formação de professores inclui o conhecimento sobre métodos de avaliação e monitoramento da comunicação funcional do aluno. Passerino, Bez e Vicari (2013) afirmam que o acompanhamento contínuo permite identificar progressos, dificuldades e ajustar intervenções pedagógicas de forma personalizada. Verbalmente, a criança pode repetir palavras ou expressões aprendidas; não verbalmente, utiliza gestos, expressões faciais, olhares e manipulação de recursos adaptados.

A capacitação em CAA garante que a equipe escolar utilize recursos tecnológicos e analógicos de forma eficaz, facilitando a comunicação do aluno autista. Carniel (2008) reforça que o conhecimento de aplicativos, pranchas e pictogramas permite ao professor proporcionar uma comunicação funcional e contextualizada. Verbalmente, a criança tenta articular palavras ou comandos simples; não verbalmente, interage com símbolos físicos ou digitais para expressar ideias, sentimentos e necessidades.

A formação contínua favorece a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, estruturados e sensorialmente acessíveis. Carneiro e Pinho (2025) afirmam que profissionais capacitados criam contextos que reduzem sobrecargas sensoriais, promovem previsibilidade e incentivam a comunicação funcional. Verbalmente, a criança emite palavras ou frases curtas; não verbalmente, usa gestos, expressões faciais, olhares e manipulação de recursos visuais ou digitais.

O trabalho em equipe entre professores, terapeutas e familiares é potencializado pela formação profissional. Coelho (2013) destaca que equipes capacitadas compartilham estratégias, ajustam intervenções e promovem consistência nas práticas comunicativas, favorecendo o desenvolvimento da linguagem. Verbalmente, a criança reproduz palavras, frases ou comandos curtos; não verbalmente, interage por gestos, apontamentos, olhares e uso de pranchas ou dispositivos digitais.

A formação docente deve contemplar a atualização constante sobre pesquisas e práticas em educação inclusiva para TEA nível 3. Ischkanian e Ischkanian (2024) ressaltam que professores informados aplicam estratégias mais eficazes, adaptadas ao perfil do aluno e às demandas do currículo. Verbalmente, a criança tenta vocalizar palavras ou expressões; não verbalmente, realiza gestos, manipula pranchas e dispositivos digitais, além de utilizar expressões faciais e olhares para interagir.

A capacitação dos professores permite identificar e reduzir barreiras comunicativas em sala de aula. Passerino, Bez e Vicari (2013) afirmam que profissionais preparados reconhecem dificuldades na expressão verbal e não verbal, adaptando instruções e materiais para favorecer a comunicação funcional. Verbalmente, a criança emite palavras, sons ou frases curtas; não verbalmente, gesticula, aponta e interage com recursos visuais e tecnológicos.

O desenvolvimento de habilidades reflexivas nos professores contribui para ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas. Carniel (2008) destaca que a análise das respostas do aluno e a avaliação do impacto das intervenções permitem melhorar a comunicação e aprendizagem. Verbalmente, a criança tenta articular palavras ou frases; não verbalmente, utiliza gestos, olhares, manipulação de materiais e interação com colegas.

A formação da equipe escolar inclui a criação de planos de ensino individualizados e adaptados às necessidades comunicativas. Carneiro e Pinho (2025) reforçam que a personalização das atividades garante maior compreensão, participação e autonomia do aluno autista. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras ou frases curtas; não verbalmente, utiliza gestos, expressões faciais, apontamentos e recursos de comunicação alternativos e aumentativos.

2.10. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR (CAA): CONCEITOS E PRÁTICAS

A comunicação alternativa e suplementar (CAA) é uma ferramenta essencial para alunos autistas de nível 3, pois oferece meios de expressão quando a comunicação verbal é limitada ou inexistente. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) destacam que o uso de pranchas, pictogramas e realidade aumentada permite que a criança transmita suas intenções, necessidades e sentimentos de forma funcional. Verbalmente, a criança pode tentar articular palavras ou sílabas associadas aos ícones; não verbalmente, utiliza apontamentos, manipulação de pranchas, olhares direcionados e gestos para interagir com o ambiente.

A definição de CAA abrange diversas modalidades, incluindo símbolos gráficos, sistemas de troca de figuras, comunicação por dispositivos digitais e tecnologias assistivas. Fonseca (2007) enfatiza que a escolha do recurso depende do perfil individual do aluno, do contexto educativo e dos objetivos de comunicação. Verbalmente, a criança pode reproduzir palavras associadas a imagens; não verbalmente, aponta, toca, manipula pranchas ou dispositivos digitais, além de usar expressões faciais e gestos para reforçar a mensagem.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky é frequentemente aplicada na CAA, pois considera a mediação social como elemento central no desenvolvimento da linguagem. Leite (2021) evidencia que a interação com professores, familiares e colegas potencializa a construção de significados e promove a comunicação funcional. Verbalmente, a criança pode tentar emitir palavras ou comandos curtos em resposta à mediação; não verbalmente, utiliza gestos, olhares, apontamentos e manipulação de símbolos para comunicar intenções.

A inclusão escolar e a CAA estão fortemente interligadas, já que a utilização de recursos alternativos favorece a participação do aluno em atividades coletivas e sua interação com o ambiente educativo. Lima (2014) destaca que a implementação de estratégias baseadas na teoria histórico-cultural ajuda a reduzir barreiras e aumenta a autonomia comunicativa. Verbalmente, a

criança pode reproduzir palavras associadas a símbolos; não verbalmente, aponta, manipula pranchas, realiza gestos e expressa emoções por meio da linguagem corporal.

A natureza social da comunicação é central para a prática da CAA, uma vez que a interação com outros indivíduos constitui o fundamento do aprendizado. Lopes (1996) ressalta que oficinas e atividades de linguística aplicada podem favorecer o reconhecimento de padrões comunicativos e a aprendizagem de novas formas de expressão. Verbalmente, a criança tenta articular palavras relacionadas à atividade; não verbalmente, interage com materiais visuais, manipula objetos e utiliza gestos intencionais para se comunicar.

O uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos potencializa os efeitos da CAA, permitindo que alunos autistas participem de forma mais significativa em atividades escolares. Malta et al. (2024) destacam que jogos digitais, aplicativos e atividades interativas estimulam habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicativas. Verbalmente, a criança pode produzir palavras, sílabas ou comandos curtos em resposta às atividades; não verbalmente, utiliza gestos, manipula dispositivos digitais, interage com pictogramas e expressa intenções através de posturas corporais e olhares.

A CAA não substitui a comunicação verbal, mas complementa e amplifica as possibilidades de interação do aluno autista. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) reforçam que a integração de múltiplos recursos permite que a criança desenvolva estratégias comunicativas eficazes, adaptadas ao seu nível funcional. Verbalmente, a criança pode tentar reproduzir palavras associadas a símbolos; não verbalmente, indica escolhas, expressa emoções e interage com o ambiente por meio de gestos, posturas e olhares direcionados.

A escolha do recurso de CAA deve considerar fatores cognitivos, sensoriais e comportamentais do aluno, de modo a garantir uma comunicação acessível e funcional. Fonseca (2007) destaca que a avaliação contínua do desempenho permite ajustes e personalizações, tornando a comunicação mais eficiente. Verbalmente, a criança tenta emitir palavras ou sons relacionados aos símbolos; não verbalmente, interage com pranchas, realiza gestos e utiliza expressões faciais e corporais para comunicar intenções.

A implementação de CAA exige planejamento pedagógico e acompanhamento constante da equipe escolar. Leite (2021) enfatiza que o acompanhamento da progressão da comunicação funcional e o feedback imediato favorecem a consolidação de estratégias comunicativas. Verbalmente, a criança pode repetir palavras, sílabas ou comandos; não verbalmente, aponta, manipula recursos, utiliza gestos e expressões corporais para se fazer entender.

O uso da CAA contribui para a autonomia e participação social do aluno autista, promovendo inclusão e redução de barreiras comunicativas. Lima (2014) ressalta que ambientes estruturados, previsíveis e enriquecidos com recursos visuais e tecnológicos favorecem a expressão funcional e a interação com professores e colegas. Verbalmente, a criança pode tentar

articular palavras ou frases curtas; não verbalmente, utiliza gestos, expressões faciais, olhares e interação com pranchas, pictogramas e dispositivos digitais.

A mediação docente é essencial para o sucesso da CAA, pois o professor orienta o uso correto dos recursos e garante que o aluno compreenda o significado de cada símbolo. Lopes (1996) destaca que o acompanhamento ativo e a modelagem de comportamentos comunicativos promovem a aprendizagem efetiva. Verbalmente, a criança tenta reproduzir palavras ou frases curtas; não verbalmente, aponta, gesticula e interage com recursos visuais ou digitais para expressar necessidades.

As metodologias ativas aplicadas à CAA incentivam a experimentação e a construção do conhecimento pela criança autista. Malta et al. (2024) ressaltam que atividades lúdicas e interativas estimulam a comunicação funcional e favorecem a motivação para aprender. Verbalmente, a criança emite palavras, sílabas ou comandos curtos; não verbalmente, manipula materiais, realiza gestos intencionais e usa expressões faciais para se comunicar.

A personalização do sistema de CAA é fundamental para atender às particularidades de cada aluno. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) afirmam que a adaptação de pictogramas, pranchas, softwares e aplicativos às necessidades sensoriais e cognitivas garante maior eficácia na comunicação. Verbalmente, a criança pode reproduzir palavras ou sílabas associadas; não verbalmente, interage por gestos, olhares, posturas e manipulação de recursos.

O desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio da CAA é potencializado quando há integração entre escola, família e terapeutas. Fonseca (2007) evidencia que a colaboração garante consistência nas práticas e favorece a generalização das habilidades comunicativas para diferentes contextos. Verbalmente, a criança tenta articular palavras ou frases curtas; não verbalmente, aponta, gesticula, manipula pranchas e dispositivos, além de expressar emoções por meio da linguagem corporal.

O acompanhamento contínuo permite avaliar o progresso e ajustar estratégias de CAA conforme a evolução do aluno autista. Leite (2021) destaca que o monitoramento da comunicação funcional garante que a criança seja compreendida e que suas necessidades sejam atendidas. Verbalmente, a criança pode emitir palavras ou sílabas; não verbalmente, interage com símbolos, realiza gestos e usa expressões faciais e corporais para comunicar intenções.

A CAA também promove a inclusão social, permitindo que alunos autistas participem de atividades coletivas e se relacionem com colegas. Lima (2014) ressalta que a utilização de recursos visuais, digitais e tecnológicos facilita a interação e reduz barreiras comunicativas. Verbalmente, a criança tenta emitir palavras ou frases curtas; não verbalmente, utiliza gestos, apontamentos, olhares e manipulação de pranchas ou dispositivos digitais.

O planejamento pedagógico baseado em CAA deve ser flexível e adaptável às necessidades individuais. Lopes (1996) evidencia que ajustes contínuos nas estratégias

comunicativas aumentam a eficácia da comunicação e favorecem a aprendizagem significativa. Verbalmente, a criança pode tentar reproduzir palavras ou frases curtas; não verbalmente, interage com gestos, expressões faciais, olhares e manipulação de recursos visuais ou tecnológicos.

A utilização de tecnologias assistivas dentro da CAA amplia as possibilidades de comunicação funcional, oferecendo voz sintetizada, aplicativos e softwares educativos. Malta et al. (2024) destacam que recursos como tablets e dispositivos digitais permitem que a criança expresse necessidades complexas e participe ativamente das atividades escolares. Verbalmente, a criança emite palavras ou comandos associados aos dispositivos; não verbalmente, aponta, manipula os recursos digitais, realiza gestos e utiliza expressões faciais.

A formação de professores para o uso da CAA é essencial, pois garante a aplicação correta das estratégias e a interpretação adequada das respostas do aluno. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) afirmam que profissionais capacitados promovem a comunicação funcional e adaptam recursos às necessidades individuais. Verbalmente, a criança pode tentar articular palavras ou frases curtas; não verbalmente, interage por gestos, olhares, manipulação de pranchas e dispositivos digitais.

O uso de pranchas, pictogramas e aplicativos de CAA deve ser integrado à rotina escolar, tornando a comunicação constante e contextualizada. Fonseca (2007) reforça que a repetição, a prática e a generalização das estratégias garantem maior autonomia do aluno. Verbalmente, a criança pode emitir palavras ou sílabas associadas; não verbalmente, interage com gestos, olhares, manipula recursos visuais e tecnológicos para expressar necessidades e intenções.

A CAA contribui para a construção de autonomia comunicativa, permitindo que o aluno expresse escolhas, preferências e sentimentos. Leite (2021) evidencia que, quando os recursos são consistentes e adequados, o aluno desenvolve habilidades de comunicação funcional que se estendem a diversos contextos. Verbalmente, a criança tenta articular palavras ou frases curtas; não verbalmente, usa gestos, posturas, expressões faciais e manipula pranchas ou dispositivos digitais.

A colaboração entre professores, familiares e terapeutas é essencial para o sucesso da CAA. Lima (2014) destaca que a comunicação efetiva depende da consistência nas práticas e da adaptação dos recursos às necessidades do aluno. Verbalmente, a criança pode emitir palavras ou sílabas; não verbalmente, realiza gestos, aponta, manipula pranchas e dispositivos, além de usar expressões faciais para reforçar a comunicação.

As metodologias ativas e recursos tecnológicos aplicados à CAA estimulam o engajamento, a motivação e a aprendizagem significativa do aluno autista. Lopes (1996) enfatiza que atividades lúdicas e interativas favorecem a exploração de diferentes formas de comunicação e a expressão de ideias. Verbalmente, a criança tenta vocalizar palavras ou frases; não verbalmente,

gesticula, manipula recursos, interage com colegas e expressa intenções por meio da linguagem corporal.

A avaliação constante da comunicação funcional é fundamental para ajustar estratégias de CAA. Malta et al. (2024) afirmam que o acompanhamento contínuo permite identificar dificuldades, monitorar progressos e adaptar recursos às necessidades individuais. Verbalmente, a criança pode reproduzir palavras ou frases curtas; não verbalmente, interage com gestos, expressões faciais, olhares, pranchas e dispositivos digitais para se comunicar de forma eficaz.

2.11. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO COMUNICATIVA

A avaliação e o acompanhamento da evolução comunicativa em alunos autistas de nível 3 constituem etapas essenciais para garantir que os recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) estejam efetivamente promovendo a expressão funcional e a interação social. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que a observação sistemática das interações, o registro detalhado das respostas e a utilização de instrumentos validados permitem identificar avanços, dificuldades e necessidades de ajustes. Verbalmente, observa-se a emissão de sons, sílabas ou palavras associadas a símbolos; não verbalmente, analisa-se a frequência de gestos, posturas, olhares e manipulação de pranchas ou dispositivos digitais.

O registro estruturado das respostas do aluno é fundamental para acompanhar o progresso da comunicação. Fonseca (2007) ressalta que planilhas, diários de observação e protocolos específicos possibilitam a mensuração objetiva de interações, escolhas comunicativas e respostas a estímulos. Verbalmente, o profissional nota tentativas de articulação de palavras; não verbalmente, observa-se a consistência de gestos, apontamentos e uso de recursos visuais ou tecnológicos.

A abordagem histórico-cultural, conforme discutida por Seeger e Zucolotto (2018), sugere que a avaliação deve considerar a mediação social e os contextos de interação do aluno. A análise do desempenho em situações reais, como atividades em grupo ou em sala de aula, revela como a criança utiliza estratégias comunicativas em função das demandas sociais. Verbalmente, registra-se a tentativa de reproduzir palavras ou comandos; não verbalmente, o acompanhamento considera gestos intencionais, expressões faciais e postura corporal.

O acompanhamento multiprofissional é essencial para uma avaliação completa e precisa da comunicação funcional. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e familiares devem colaborar na coleta de dados, interpretação e planejamento de intervenções. Verbalmente, observa-se a capacidade de emissão de sons, palavras ou frases curtas; não verbalmente, avaliam-se gestos, manipulação de recursos, contato visual e expressões faciais.

O uso de instrumentos padronizados e validados permite mensurar o progresso com confiabilidade e consistência. Maslow (1998) destaca que a avaliação deve considerar não apenas

a frequência das respostas, mas também a qualidade da comunicação, a intenção por trás do gesto e o engajamento do aluno. Verbalmente, verifica-se a produção de palavras ou sílabas intencionais; não verbalmente, observa-se a direção do olhar, postura, gestos e interações com pranchas ou dispositivos.

Moraes (2009) aponta que aspectos sensoriais e emocionais influenciam diretamente a comunicação, sendo necessário registrar reações a estímulos visuais, auditivos e táteis durante a avaliação. Verbalmente, nota-se a emissão de sons ou palavras relacionadas aos estímulos; não verbalmente, registra-se a resposta gestual, expressões faciais e ajustes posturais diante de diferentes estímulos sensoriais.

A documentação contínua permite ajustes individuais e adaptações pedagógicas de forma dinâmica. Morais, Albuquerque e Leal (2005) ressaltam que a sistematização de informações sobre habilidades e dificuldades comunicativas fornece subsídios para o planejamento de intervenções mais eficazes. Verbalmente, acompanha-se a evolução da articulação de palavras; não verbalmente, monitoram-se gestos, apontamentos, manipulação de pranchas e dispositivos, além de expressões emocionais.

A inclusão escolar depende da avaliação precisa do desenvolvimento comunicativo, pois permite adaptar estratégias e recursos à capacidade funcional do aluno. Oliveira e Silva (2018) destacam que o acompanhamento contínuo garante que barreiras comunicativas sejam identificadas e minimizadas, promovendo maior participação em atividades coletivas. Verbalmente, observa-se a produção de palavras ou comandos curtos; não verbalmente, avaliam-se gestos, posturas, olhares e uso de recursos digitais ou visuais.

O acompanhamento também deve considerar fatores motivacionais e socioemocionais do aluno, pois eles influenciam a frequência e a qualidade da comunicação. Maslow (1998) enfatiza a importância de registrar o engajamento, a iniciativa e a autonomia do aluno nas interações comunicativas. Verbalmente, nota-se a tentativa de vocalizar palavras ou frases curtas; não verbalmente, observa-se a iniciativa em gestos, manipulação de recursos e expressões faciais que indicam intenção de comunicação.

A avaliação integrada envolve a análise de múltiplos indicadores, incluindo respostas verbais, não verbais e contextuais, garantindo uma visão holística do desenvolvimento comunicativo. Passerino, Bez e Vicari (2013) sugerem que a triangulação de informações de professores, familiares e terapeutas aumenta a confiabilidade das observações. Verbalmente, acompanha-se a emissão de sons, palavras ou frases; não verbalmente, monitoram-se gestos, manipulação de pictogramas, expressões faciais, olhares e posturas corporais.

O registro detalhado das estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno permite a identificação de padrões e preferências individuais. Fonseca (2007) afirma que o histórico de respostas pode orientar a escolha de recursos mais eficazes, aumentando a autonomia

comunicativa. Verbalmente, observa-se a reprodução de palavras ou sílabas associadas a símbolos; não verbalmente, avalia-se a frequência de gestos, olhares, posturas e interações com dispositivos digitais ou pranchas.

A análise comparativa do desempenho em diferentes contextos auxilia na compreensão de como variáveis ambientais afetam a comunicação. Seeger e Zucolotto (2018) indicam que situações ruidosas, mudanças de rotina ou estímulos sensoriais podem impactar a frequência e a qualidade das interações. Verbalmente, acompanha-se a tentativa de vocalização; não verbalmente, observa-se a adaptação de gestos, posturas, olhares e uso de recursos visuais em ambientes distintos.

O acompanhamento contínuo favorece a generalização das habilidades comunicativas, permitindo que o aluno utilize CAA em diversos contextos e situações sociais. Ischkanian et al. (2025) destacam que a consistência nas práticas e o suporte multiprofissional são determinantes para o sucesso da comunicação funcional. Verbalmente, nota-se a aplicação de palavras ou comandos em diferentes contextos; não verbalmente, observa-se gestos, manipulação de recursos, olhares e expressões faciais adaptadas ao ambiente.

A avaliação da comunicação deve ser flexível e sensível às mudanças no perfil do aluno, considerando progressos graduais e variações individuais. Maslow (1998) ressalta que o reconhecimento de pequenas conquistas reforça a motivação e o engajamento do aluno. Verbalmente, acompanha-se a produção de sílabas, palavras ou pequenas frases; não verbalmente, registra-se gestos intencionais, posturas, olhares e manipulação de recursos visuais ou tecnológicos.

A documentação dos resultados da avaliação deve ser compartilhada com a equipe escolar, familiares e terapeutas para planejar estratégias de intervenção eficazes. Moraes (2009) enfatiza que a comunicação entre profissionais garante alinhamento nas práticas pedagógicas e terapêuticas. Verbalmente, observa-se a reprodução de palavras ou frases curtas; não verbalmente, monitora-se gestos, olhares, expressões faciais, posturas e uso de CAA.

A utilização de instrumentos validados permite comparar o desempenho ao longo do tempo, fornecendo dados confiáveis sobre a evolução comunicativa. Morais, Albuquerque e Leal (2005) afirmam que escalas, checklists e protocolos estruturados ajudam a mensurar progressos de forma objetiva. Verbalmente, nota-se a emissão de palavras ou frases; não verbalmente, observa-se a frequência e a precisão de gestos, olhares, posturas e interações com recursos visuais e digitais.

A avaliação deve contemplar aspectos funcionais da comunicação, como expressão de necessidades, pedidos e desejos, e não apenas a produção verbal isolada. Oliveira e Silva (2018) destacam que a comunicação funcional é indicativa do grau de autonomia e participação social do

aluno. Verbalmente, acompanha-se a produção de palavras ou comandos curtos; não verbalmente, monitora-se gestos intencionais, manipulação de recursos e expressões corporais.

O acompanhamento multiprofissional contribui para a análise integrada de fatores cognitivos, sensoriais e comportamentais que influenciam a comunicação. Passerino, Bez e Vicari (2013) reforçam que a observação conjunta permite ajustar estratégias terapêuticas e pedagógicas de forma alinhada. Verbalmente, observa-se a produção de sílabas, palavras ou frases; não verbalmente, avalia-se gestos, olhares, expressões faciais, posturas e uso de dispositivos de CAA.

O registro contínuo também serve como instrumento de planejamento, permitindo a personalização de intervenções e a definição de metas realistas. Fonseca (2007) sugere que metas graduais e individualizadas favorecem a motivação e o engajamento do aluno. Verbalmente, observa-se a tentativa de vocalizar palavras ou comandos; não verbalmente, acompanha-se gestos, olhares, expressões faciais e manipulação de pranchas ou dispositivos digitais.

A avaliação e o acompanhamento são ferramentas essenciais para promover a comunicação funcional, aumentar a autonomia do aluno e favorecer a inclusão escolar. Seeger e Zucolotto (2018) destacam que observação, registro sistemático e análise multiprofissional garantem decisões mais precisas e intervenções efetivas. Verbalmente, registra-se a produção de palavras, sílabas ou frases; não verbalmente, avalia-se gestos, manipulação de recursos, olhares e posturas.

O uso de tecnologias digitais na avaliação complementa os instrumentos tradicionais, permitindo registro detalhado e análise de dados em tempo real. Ischkanian et al. (2025) afirmam que aplicativos e softwares educativos podem monitorar interações, frequência de respostas e progressos comunicativos. Verbalmente, acompanha-se a emissão de palavras ou comandos; não verbalmente, monitora-se gestos, olhares, expressões faciais, posturas e interações com dispositivos digitais.

A avaliação deve ser contínua e dinâmica, adaptando-se às necessidades e ao progresso do aluno autista de nível 3. Maslow (1998) reforça que a flexibilidade e o reconhecimento de conquistas, mesmo que pequenas, promovem autoestima, motivação e engajamento. Verbalmente, observa-se a produção de palavras ou frases curtas; não verbalmente, acompanha-se gestos intencionais, manipulação de recursos, olhares, expressões faciais e posturas corporais.

O acompanhamento cuidadoso e sistemático da comunicação funcional permite identificar obstáculos, potencializar estratégias e assegurar que o aluno alcance maior autonomia e participação social. Moraes (2009) evidencia que registros precisos e análises periódicas orientam ajustes pedagógicos e terapêuticos. Verbalmente, observa-se a emissão de palavras ou frases; não verbalmente, avalia-se gestos, manipulação de recursos, olhares, expressões faciais e posturas corporais.

A avaliação e acompanhamento devem integrar família, escola e equipe terapêutica, garantindo coerência nas práticas e continuidade da aprendizagem. Oliveira e Silva (2018) destacam que o alinhamento entre os contextos fortalece o desenvolvimento comunicativo e social. Verbalmente, acompanha-se a produção de palavras ou frases curtas; não verbalmente, observa-se gestos, olhares, expressões faciais, manipulação de pranchas e dispositivos digitais, além de posturas corporais.

2.12. IMPACTOS DA COMUNICAÇÃO EFICAZ NA INCLUSÃO SOCIAL E ACADÊMICA

O desenvolvimento da comunicação eficaz em pessoas autistas de nível 3 exerce impactos profundos na inclusão social e acadêmica, promovendo maior autonomia, autoestima e participação em contextos coletivos. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que quando alunos conseguem expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio de recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), eles se tornam agentes ativos na escola e na família. Verbalmente, observa-se a utilização de palavras, sons ou combinações de símbolos; não verbalmente, avaliam-se gestos, posturas, olhares e interações mediadas por pranchas ou dispositivos digitais.

A comunicação eficaz contribui diretamente para a autoestima do aluno, ao permitir que ele seja compreendido e reconhecido como participante válido nas interações sociais. Maslow (1998) evidencia que a sensação de competência e a possibilidade de influenciar o ambiente fortalecem a motivação intrínseca e o bem-estar emocional. Verbalmente, o aluno expressa preferências ou solicitações; não verbalmente, demonstra confiança por meio de gestos, postura ereta, expressões faciais e contato visual consistente.

No contexto escolar, a comunicação funcional possibilita maior participação em atividades coletivas e favorece a aprendizagem colaborativa. Ischkanian et al. (2025) apontam que o uso de softwares educativos, aplicativos e dispositivos de CAA promove a interação entre colegas e professores, ampliando oportunidades de socialização. Verbalmente, observa-se a emissão de palavras ou frases curtas; não verbalmente, nota-se a manipulação de recursos, apontamentos, gestos e uso de símbolos para interagir com os pares.

A inclusão social se fortalece à medida que o aluno passa a ser compreendido por professores, familiares e colegas. Oliveira e Santos (2020) destacam que a comunicação eficaz diminui a frustração, previne comportamentos desafiadores e promove interações positivas, construindo relações de respeito e reciprocidade. Verbalmente, observa-se a expressão de desejos ou opiniões; não verbalmente, registra-se o uso intencional de gestos, olhares, posturas e expressões emocionais que indicam engajamento social.

A participação ativa em contextos sociais contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e regulação emocional. Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) afirmam que alunos que conseguem comunicar necessidades e intenções demonstram maior autonomia na tomada de decisões e integração nas atividades de grupo. Verbalmente, nota-se a produção de palavras ou solicitações; não verbalmente, acompanha-se gestos, posturas, expressões faciais e uso de recursos de CAA para interagir de forma adequada.

O ensino e a aprendizagem tornam-se mais significativos quando a comunicação é funcional, pois o aluno consegue compreender instruções, expressar dúvidas e participar ativamente das tarefas. Passerino, Bez e Vicari (2013) ressaltam que a mediação de professores capacitados e o uso de recursos visuais ou tecnológicos ampliam a compreensão e reduzem barreiras comunicativas. Verbalmente, observa-se a emissão de palavras, frases curtas ou vocalizações; não verbalmente, nota-se gestos, apontamentos, olhares e manipulação de dispositivos.

O fortalecimento da autoestima ocorre quando a criança percebe que sua comunicação produz efeitos concretos, como respostas, acolhimento ou resolução de demandas. Maslow (1998) argumenta que esse reconhecimento aumenta a motivação para interagir, explorar o ambiente e aprender. Verbalmente, o aluno verbaliza pedidos ou comentários; não verbalmente, expressa alegria, interesse e engajamento por meio de gestos, expressões faciais e postura corporal.

A comunicação eficaz também contribui para a inclusão acadêmica ao permitir que o aluno acompanhe o conteúdo, faça perguntas e participe de discussões em sala de aula. Ischkanian et al. (2025) destacam que o uso de CAA e recursos digitais facilita a interação com colegas, permitindo aprendizado colaborativo e avaliação contínua de progresso. Verbalmente, acompanha-se a emissão de palavras ou frases curtas; não verbalmente, observa-se gestos, olhares, manipulação de pranchas ou dispositivos, e expressões faciais.

O engajamento em atividades sociais e acadêmicas fortalece habilidades cognitivas, como atenção, memória de trabalho e raciocínio, favorecendo o desenvolvimento global do aluno. Oliveira e Santos (2020) indicam que a comunicação funcional proporciona oportunidades para exercitar planejamento, organização e tomada de decisões em situações cotidianas. Verbalmente, nota-se a formulação de perguntas ou respostas; não verbalmente, observa-se gestos, posturas, uso de dispositivos de CAA e expressões faciais adequadas.

A participação ativa e a compreensão social são ampliadas quando o aluno consegue utilizar estratégias de comunicação para resolver conflitos, expressar opiniões e colaborar em tarefas. Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) afirmam que essa habilidade aumenta a autonomia e promove um ambiente escolar mais inclusivo. Verbalmente, observa-se a produção de palavras, frases ou comandos; não verbalmente, registra-se gestos, olhares, expressões faciais e postura corporal condizente com a situação.

O uso de recursos tecnológicos, pranchas de comunicação e sistemas de CAA permite que alunos com dificuldades severas de linguagem verbal participem efetivamente de interações sociais e acadêmicas. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que esses recursos ampliam a capacidade de expressão e reduzem a dependência exclusiva de professores ou familiares. Verbalmente, nota-se a emissão de sinais, palavras ou frases curtas; não verbalmente, observa-se gestos, manipulação de recursos, posturas e expressões faciais.

O desenvolvimento da comunicação funcional promove a inclusão social ao permitir que o aluno seja reconhecido como agente ativo em sua vida, capaz de tomar decisões e influenciar o ambiente. Maslow (1998) ressalta que essa percepção de competência reforça a autoestima e a confiança para interações futuras. Verbalmente, observa-se a expressão de necessidades ou preferências; não verbalmente, acompanha-se gestos, posturas, olhares e manipulação de pranchas ou dispositivos digitais.

A autonomia do aluno aumenta significativamente quando ele consegue utilizar a comunicação para negociar, pedir ajuda e compartilhar informações com colegas e professores. Ischkanian et al. (2025) destacam que essa habilidade contribui para maior participação em atividades escolares e extracurriculares. Verbalmente, nota-se a produção de palavras ou frases; não verbalmente, observa-se gestos intencionais, expressões faciais, olhares e manipulação de CAA.

A participação ativa em grupos e a comunicação eficaz contribuem para a construção de relações de amizade, promovendo inclusão social e bem-estar emocional. Oliveira e Santos (2020) afirmam que a capacidade de se comunicar reduz isolamento e aumenta oportunidades de interação positiva com pares. Verbalmente, acompanha-se a emissão de palavras ou pequenas frases; não verbalmente, registra-se gestos, olhares, expressões faciais e postura corporal.

A comunicação funcional favorece a autonomia acadêmica, permitindo que o aluno acompanhe instruções, realize atividades independentes e participe de avaliações. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que a adaptação de materiais visuais e o suporte de CAA aumentam a compreensão e reduzem frustrações. Verbalmente, observa-se a emissão de palavras ou frases curtas; não verbalmente, acompanha-se gestos, olhares, posturas e manipulação de recursos.

O fortalecimento da autoestima ocorre quando o aluno percebe que sua comunicação gera resultados concretos, como resposta de professores ou interação com colegas. Maslow (1998) argumenta que essa percepção aumenta a motivação para engajamento contínuo e exploração de novos contextos. Verbalmente, observa-se a produção de palavras ou comandos; não verbalmente, nota-se gestos, expressões faciais, posturas e uso de CAA.

O desenvolvimento da comunicação funcional impacta positivamente a inclusão social, pois permite que o aluno seja compreendido e participe de atividades comunitárias e escolares. Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) destacam que a comunicação eficaz fortalece vínculos,

favorece cooperação e reduz comportamentos desafiadores. Verbalmente, acompanha-se a emissão de palavras ou frases; não verbalmente, observa-se gestos, posturas, olhares e expressões faciais.

A comunicação eficaz também influencia a participação acadêmica, aumentando a compreensão, a autonomia e a capacidade de interação em sala de aula. Ischkanian et al. (2025) ressaltam que a combinação de CAA, recursos visuais e tecnologias assistivas potencializa a aprendizagem e a socialização. Verbalmente, observa-se a produção de palavras, frases ou comandos; não verbalmente, nota-se gestos, olhares, expressões faciais e manipulação de recursos.

O desenvolvimento de habilidades comunicativas fortalece a inclusão escolar ao permitir que o aluno seja percebido como participante ativo, capaz de expressar necessidades e contribuir para atividades coletivas. Passerino, Bez e Vicari (2013) enfatizam que a comunicação funcional é um fator-chave para a integração e o sucesso acadêmico. Verbalmente, observa-se a produção de palavras ou frases; não verbalmente, acompanha-se gestos, posturas, olhares e expressões faciais.

A comunicação eficaz também promove a inclusão social fora do ambiente escolar, facilitando interações em família, lazer e comunidade. Oliveira e Santos (2020) destacam que a habilidade de expressar necessidades e intenções favorece relações positivas e reduz isolamento social. Verbalmente, acompanha-se a emissão de palavras ou frases curtas; não verbalmente, observa-se gestos, posturas, olhares e expressões faciais.

O engajamento em atividades sociais e acadêmicas fortalece competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno autista de nível 3. Maslow (1998) ressalta que a percepção de competência e autonomia aumenta motivação, autoestima e bem-estar. Verbalmente, nota-se a produção de palavras ou frases; não verbalmente, observa-se gestos, olhares, expressões faciais, posturas e uso de recursos de CAA.

O uso consistente de estratégias de comunicação funcional e aumentativa promove inclusão efetiva, autonomia e participação ativa, consolidando vínculos sociais e acadêmicos duradouros. Pinheiro, Pinheiro e Pinheiro (2019) afirmam que alunos capazes de se comunicar funcionalmente interagem com maior confiança e desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais. Verbalmente, observa-se a emissão de palavras, frases ou comandos; não verbalmente, acompanha-se gestos, olhares, expressões faciais e manipulação de dispositivos de CAA.

A comunicação eficaz estabelece bases sólidas para o sucesso acadêmico e social, permitindo que o aluno autista de nível 3 participe ativamente da vida escolar e comunitária, desenvolvendo autonomia, autoestima e competências socioemocionais. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que o investimento em CAA, tecnologias assistivas e suporte multiprofissional potencializa a inclusão e promove um aprendizado mais significativo. Verbalmente, acompanha-se a produção de palavras ou frases; não verbalmente, observa-se gestos, olhares, expressões faciais, posturas e interação com recursos de comunicação.

2.13. O QUE É COMUNICAR PARA AUTISTAS DE NÍVEL 3

Comunicar para pessoas autistas de nível 3 envolve um processo complexo que vai muito além da linguagem verbal tradicional, exigindo compreensão das formas de expressão individual e das necessidades específicas de cada pessoa. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) destacam que, nesse contexto, a comunicação é uma ferramenta essencial para a expressão de desejos, emoções e intenções, podendo ocorrer por meio de pranchas de comunicação, sistemas digitais ou gestos intencionais. Verbalmente, pode-se observar vocalizações, palavras isoladas ou combinações simples; não verbalmente, há manifestações por meio de olhares, gestos, expressões faciais e uso de recursos aumentativos ou alternativos.

O conceito de comunicação para autistas de nível 3 é intrinsecamente ligado à funcionalidade e à efetividade na transmissão de significados, priorizando formas que sejam compreensíveis para o interlocutor. Fonseca (2007) ressalta que a comunicação suplementar e alternativa (CAA) fornece suporte essencial, permitindo que o indivíduo estabeleça contato social, manifeste necessidades e participe ativamente do ambiente. Verbalmente, podem surgir tentativas de palavras ou frases curtas; não verbalmente, observa-se manipulação de pictogramas, dispositivos de voz sintética, gestos e posturas que indicam intenção comunicativa.

A detecção precoce das formas de comunicação em autistas de nível 3 é fundamental para planejar estratégias de intervenção adequadas. Antunes (2023) aponta que ferramentas como EEG podem identificar padrões de interação neural relacionados à comunicação, auxiliando na adaptação de métodos pedagógicos e terapêuticos. Verbalmente, pode-se notar vocalizações reativas ou ecolálicas; não verbalmente, sinais de atenção seletiva, gestos direcionados ou movimentos corporais específicos.

Para compreender a comunicação de indivíduos nesse nível, é necessário reconhecer que a expressão pode ser altamente individualizada e sensorialmente mediada. Arone (2019) demonstra que dados de estresse e respostas fisiológicas podem indicar níveis de frustração ou interesse durante tentativas de comunicação, permitindo intervenções mais precisas. Verbalmente, observam-se sons, palavras soltas ou repetidas; não verbalmente, há expressões faciais, posturas corporais, movimentos das mãos ou manipulação de objetos.

O Picture Exchange Communication System (PECS), desenvolvido por Bondy e Frost (1994), é um exemplo de recurso que facilita a comunicação funcional para pessoas autistas de nível 3, permitindo trocas simbólicas que representam pedidos, comentários ou sentimentos. Verbalmente, o aluno pode tentar verbalizar o símbolo; não verbalmente, realiza-se a troca física da imagem, gestos de apontamento e olhares direcionados ao interlocutor.

A comunicação, nesse contexto, também é entendida como instrumento de inclusão social e acadêmica. Brilhante et al. (2024) destacam que, ao permitir que a criança seja compreendida e

participe das atividades, há fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento. Verbalmente, podem surgir tentativas de palavras ou frases curtas; não verbalmente, observam-se expressões de satisfação, gestos de interação e contato visual.

O papel da família e da equipe multiprofissional é essencial para identificar e estimular as formas de comunicação de cada indivíduo. Camargo (2017) ressalta que ambientes acolhedores e estratégias consistentes favorecem o desenvolvimento comunicativo e social. Verbalmente, registra-se vocalização direcionada ou uso de palavras; não verbalmente, observa-se gestos, expressões faciais, posturas de aproximação e manipulação de recursos de CAA.

O acompanhamento clínico e educacional permite a avaliação contínua das formas de comunicação, identificando progressos e ajustando intervenções. Ischkanian e colaboradores (2025) destacam a importância da atuação conjunta de psicopedagogos, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais profissionais para garantir respostas individualizadas e eficazes. Verbalmente, observa-se produção de palavras, tentativas de frase; não verbalmente, gestos, manipulação de dispositivos, expressões faciais e atenção compartilhada.

Comunicar para autistas de nível 3 significa, portanto, compreender que a expressão não se limita à fala, mas envolve um conjunto de sinais intencionais que permitem a interação significativa. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) reforçam que cada indivíduo desenvolve formas únicas de comunicação, e que o reconhecimento dessas particularidades é essencial para inclusão, aprendizado e desenvolvimento socioemocional. Verbalmente, podem ocorrer vocalizações, palavras ou frases curtas; não verbalmente, gestos, olhares, expressões faciais e manipulação de recursos aumentativos ou alternativos expressam intenções comunicativas.

A comunicação funcional torna-se, um eixo central para a autonomia, o bem-estar e a participação efetiva da pessoa autista em contextos escolares, familiares e sociais, integrando estratégias pedagógicas, recursos tecnológicos e apoio multiprofissional. Bondy e Frost (1994) e Fonseca (2007) reforçam que a eficácia da comunicação depende da combinação de recursos verbais, não verbais e tecnológicos, adaptados às necessidades individuais. Verbalmente, observa-se a produção de sons, palavras ou frases curtas; não verbalmente, gestos, posturas, olhares, expressões faciais e uso de pranchas ou dispositivos de CAA constituem os canais de expressão.

2.14. USO DE TECNOLOGIAS E PICTOGRAMAS PARA AUTISTAS DE NÍVEL 3

O uso de tecnologias e pictogramas para autistas de nível 3 constitui uma abordagem fundamental para favorecer a comunicação funcional e a aprendizagem significativa. Passerino, Bez e Vicari (2013) destacam que essas ferramentas permitem que indivíduos com limitações verbais expressem necessidades, desejos e sentimentos, promovendo interação social e participação em atividades escolares e domésticas. Verbalmente, podem ocorrer tentativas de

palavras isoladas ou ecolalias; não verbalmente, observa-se o uso de pictogramas, gestos direcionados e manipulação de dispositivos tecnológicos adaptados.

As salas de recursos multifuncionais oferecem espaços estruturados para a utilização desses instrumentos, proporcionando um ambiente organizado e previsível que favorece a concentração e a interação. Alves (2006) enfatiza que a disponibilidade de tablets, softwares educativos e pranchas de comunicação aumenta a autonomia e o engajamento do aluno. Verbalmente, o aluno pode tentar reproduzir palavras associadas aos símbolos; não verbalmente, utiliza olhares direcionados, apontamentos, toques na tela e movimentos corporais específicos como formas de expressão.

O DSM-5 (APA, 2014) destaca que indivíduos com autismo de nível 3 apresentam déficits significativos na comunicação social, reforçando a necessidade de estratégias alternativas para reduzir barreiras comunicativas. Verbalmente, observam-se dificuldades em iniciar ou manter interações; não verbalmente, há gestos limitados ou atípicos, pouca reciprocidade social e dificuldade em interpretar expressões faciais.

A empatia e a inteligência emocional no ambiente escolar são fatores essenciais para o uso eficaz de tecnologias e pictogramas. Ischkanian, Ischkanian e Carvalho (2025) apontam que acolher professores e alunos contribui para um aprendizado mais inclusivo e significativo, permitindo que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma intencional e adaptada às necessidades individuais. Verbalmente, podem surgir tentativas de palavras para indicar interesse ou desejo; não verbalmente, há apontamentos, toques na tela, gestos de oferta ou troca de símbolos.

A neuropsicopedagogia evidencia que o acompanhamento multiprofissional, envolvendo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos, potencializa os benefícios do uso de tecnologias e pictogramas (Ischkanian et al., 2025). Verbalmente, observa-se o desenvolvimento gradual de vocabulário funcional; não verbalmente, gestos, manipulação de dispositivos, olhares compartilhados e expressões faciais refletem a intenção comunicativa.

A aplicação das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização e no desenvolvimento comunicativo de crianças com TEA reforça a importância do uso de recursos multissensoriais, como softwares educativos, aplicativos de leitura e escrita, e ferramentas interativas (Ischkanian et al., 2025). Verbalmente, as crianças podem reproduzir palavras associadas aos estímulos; não verbalmente, interagem com os dispositivos, realizam gestos de seleção de pictogramas e expressam emoções por meio de olhares e posturas corporais.

O trabalho colaborativo entre escola e família é essencial para maximizar os benefícios das tecnologias e pictogramas. Ischkanian et al. (2025) demonstram que a parceria familiar permite reforçar o aprendizado em casa, promover consistência e aumentar a motivação da criança. Verbalmente, podem ocorrer tentativas de vocabulário contextualizado; não verbalmente,

há manipulação de pictogramas, toques em dispositivos, expressões faciais de satisfação e gestos de solicitação.

A teoria das necessidades humanas de Maslow (1998) reforça que a comunicação eficaz contribui para a segurança, autoestima e autorrealização, sendo o uso de tecnologias e pictogramas um meio de atender essas necessidades em autistas de nível 3. Verbalmente, observam-se vocalizações associadas a desejos ou necessidades; não verbalmente, gestos, olhares direcionados e manipulação de recursos de CAA indicam intenção e engajamento.

A consideração da cultura e da diversidade, incluindo a cultura surda, amplia a compreensão de como diferentes formas de comunicação podem ser aplicadas em contextos educativos inclusivos (Perlin, 2004). Verbalmente, pode-se introduzir linguagem simbólica ou sinais; não verbalmente, utilizam-se gestos, pictogramas e dispositivos tecnológicos que respeitam a identidade comunicativa do indivíduo.

O planejamento pedagógico baseado em investigação científica garante que o uso de tecnologias e pictogramas seja estruturado e eficiente. Quivy e Campenhoudt (2008) reforçam que a coleta sistemática de dados sobre interações comunicativas permite ajustes e melhorias contínuas nas estratégias de ensino. Verbalmente, observa-se tentativa de palavras ou combinações simples; não verbalmente, registro de gestos, apontamentos, manipulação de recursos digitais e expressões faciais que indicam entendimento ou frustração.

2.15. PICTOGRAMAS PARA AUTISTAS DE NÍVEL 3

- Os pictogramas constituem ferramentas fundamentais para a comunicação de pessoas com autismo de nível 3, servindo como símbolos visuais que representam ações, objetos, emoções e instruções de forma clara e objetiva. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) destacam que os pictogramas facilitam a expressão de necessidades e desejos, promovendo interação social e participação em atividades educativas, além de reduzir frustrações decorrentes da limitação verbal. Verbalmente, indivíduos podem usar palavras associadas aos símbolos; não verbalmente, utilizam gestos, apontamentos, olhares direcionados e manipulação das pranchas ou dispositivos digitais.
- Os pictogramas representam visualmente objetos, ações, sentimentos ou instruções, tornando a comunicação mais clara para pessoas com dificuldade de expressão verbal.
- Eles ajudam a organizar rotinas diárias, mostrando passo a passo o que deve ser feito, o que diminui a ansiedade e aumenta a previsibilidade.
- Funcionam como uma alternativa à fala, permitindo que o indivíduo expresse necessidades, desejos e sentimentos sem depender da comunicação verbal.
- Pictogramas auxiliam na compreensão de instruções, oferecendo mensagens curtas e diretas que podem ser repetidas quantas vezes forem necessárias.

- Eles permitem a expressão de emoções, como raiva, alegria ou tristeza, ajudando a reduzir frustrações e comportamentos desafiadores.
- O uso multissensorial, com pranchas físicas, tablets ou aplicativos, combina visão, tato e, às vezes, audição, favorecendo a aprendizagem.
- Pictogramas podem ser personalizados com cores, tamanhos e imagens adequadas às preferências e capacidades do indivíduo, tornando a comunicação mais significativa.
- Eles incentivam a autonomia, pois o indivíduo aprende a escolher ou apontar símbolos para tomar decisões e expressar suas necessidades.
- O uso adequado de pictogramas reduz comportamentos de frustração e isolamento, oferecendo meios claros de comunicação.
- Eles são parte dos sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), como PECS, e podem ser combinados com pranchas digitais, softwares e aplicativos interativos.
- Pictogramas permitem monitorar o progresso comunicativo do indivíduo, possibilitando observação de respostas, compreensão e independência na comunicação.
- Eles facilitam a interação com familiares, professores e colegas, promovendo inclusão social e escolar.
- O uso constante e estruturado de pictogramas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e fortalece a autoestima do indivíduo.

Existem diferentes tipos de pictogramas: sequenciais, utilizados para organizar rotinas e eventos; funcionais, que indicam ações ou objetos; e emocionais, que permitem expressar sentimentos e estados internos. O uso desses tipos distintos contribui para a autonomia e a compreensão do ambiente, auxiliando na organização temporal e espacial do indivíduo. Maslow (1998) enfatiza que atender às necessidades comunicativas promove segurança e autoestima, aspectos essenciais para a motivação e o engajamento escolar.

A cultura visual e a diversidade comunicativa são aspectos a serem considerados na implementação de pictogramas. Perlin (2004) destaca que respeitar as diferenças culturais e comunicativas permite que os recursos visuais sejam adaptados às experiências e particularidades de cada indivíduo, incluindo aqueles com deficiências auditivas ou autismo. Verbalmente, crianças podem tentar vocalizações ou palavras associadas aos símbolos; não verbalmente, gestos, olhares e expressões faciais reforçam o entendimento.

A aplicação de pictogramas em contextos educativos exige planejamento e observação sistemática do progresso comunicativo. Quivy e Campenhoudt (2008) reforçam que a coleta de dados sobre respostas, tentativas de comunicação e engajamento permite ajustar as pranchas e os recursos visuais para melhor atender às necessidades individuais. Verbalmente, observam-se

tentativas de palavras ou ecolalias; não verbalmente, apontamentos, toques na prancha ou tela, gestos de solicitação e expressão facial indicam compreensão ou frustração.

O impacto da educação socioemocional no uso de pictogramas evidencia que o aprendizado de competências emocionais e sociais potencializa a comunicação funcional. Rezende et al. (2024) demonstram que estratégias de regulação emocional e reconhecimento de sentimentos facilitam a interação e a expressão por meio de símbolos visuais. Verbalmente, podem surgir palavras relacionadas a emoções; não verbalmente, gestos, posturas corporais e expressões faciais complementam o entendimento.

As práticas de educação socioemocional na primeira infância, associadas ao uso de pictogramas, promovem aprendizagem significativa e construção de autonomia (Sá & Lima, 2025). Verbalmente, crianças podem associar palavras ou frases curtas aos símbolos; não verbalmente, olhares, apontamentos e manipulação das pranchas indicam intenção comunicativa.

A integração de teorias de aprendizagem e neurociências na utilização de pictogramas fortalece a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo de nível 3. Ischkanian et al. (2025) mostram que abordagens construtivistas e multissensoriais permitem que o aprendizado se dê de forma experiencial e contextualizada, tornando os pictogramas ferramentas ativas no processo educativo.

O acompanhamento multiprofissional potencializa o uso eficaz de pictogramas, envolvendo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e professores. Ischkanian et al. (2025) ressaltam que a colaboração entre profissionais e familiares garante consistência, reforço positivo e avaliação contínua da evolução comunicativa. Verbalmente, observa-se a tentativa de produzir palavras ou combinações simples; não verbalmente, manipulação de pictogramas, gestos e expressões faciais indicam compreensão e intenção.

O planejamento educativo estruturado, aliado a pictogramas, facilita a inclusão social e acadêmica de indivíduos com autismo de nível 3. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) destacam que a clareza e previsibilidade proporcionadas pelos símbolos visuais reduzem ansiedade e aumentam a participação em atividades coletivas. Verbalmente, o aluno pode tentar vocalizações relacionadas ao pictograma; não verbalmente, gestos, apontamentos e expressões faciais comunicam intenções ou necessidades.

2.16. MÉTODOS ADAPTADOS PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM E A INTERAÇÃO DE AUTISTAS DE NÍVEL 3

Os métodos adaptados para autistas de nível 3 têm como objetivo principal ajustar o ambiente educacional e terapêutico às necessidades individuais de cada aluno, considerando limitações cognitivas, sensoriais e comunicativas. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) destacam que a adaptação de estratégias pedagógicas permite maior engajamento e participação social

desses alunos. É fundamental que essas estratégias sejam aplicadas de maneira sistemática, promovendo segurança, previsibilidade e incentivo à interação social e à comunicação funcional.

O uso de pranchas de comunicação, pictogramas e recursos digitais tem se mostrado essencial para favorecer a expressão de desejos, necessidades e sentimentos em alunos autistas. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) explicam que essas ferramentas visuais permitem a construção de pontes comunicativas entre o aluno e o contexto escolar ou familiar. Ao disponibilizar recursos visuais consistentes, o aluno pode participar ativamente das atividades, mesmo com limitações na linguagem verbal.

Atividades pedagógicas individualizadas garantem que o ensino seja adaptado ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, respeitando suas capacidades de atenção e processamento de informações. Sá e Lima (2025) ressaltam que métodos segmentados e estruturados aumentam a compreensão e reduzem comportamentos de fuga ou frustração. A divisão das tarefas em etapas claras permite que o aluno alcance pequenas metas, fortalecendo sua autonomia e confiança.

O reforço positivo é uma estratégia central para promover comportamentos comunicativos adequados e motivar o aluno a participar das atividades. Rezende et al. (2024) indicam que elogios, recompensas e estímulos visuais funcionam como motivadores efetivos, reforçando a aprendizagem. Esse reforço deve ser aplicado de maneira consistente, garantindo que o aluno associe a comunicação funcional a consequências positivas.

Atividades multissensoriais combinam estímulos visuais, auditivos e táteis, favorecendo a aprendizagem significativa de alunos com limitações cognitivas e sensoriais. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) apontam que ambientes ricos em estímulos controlados permitem maior engajamento e atenção. O uso combinado de diferentes sentidos contribui para fixar conceitos e aumentar a compreensão do aluno sobre tarefas complexas.

Rotinas visuais previsíveis são estratégias que reduzem a ansiedade e aumentam a participação de alunos autistas em atividades escolares. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) enfatizam que a organização clara do tempo e das tarefas auxilia na criação de um ambiente seguro e estruturado. A previsibilidade permite que o aluno antecipe eventos e se prepare emocionalmente para transições, evitando comportamentos disruptivos.

Jogos estruturados e atividades lúdicas adaptadas incentivam a interação social e desenvolvem habilidades comunicativas essenciais para o convívio escolar. Sá e Lima (2025) destacam que essas estratégias podem ser aplicadas individualmente ou em pequenos grupos, promovendo colaboração e aprendizagem cooperativa. A ludicidade garante que o aluno se engaje de forma natural, fortalecendo laços sociais e autonomia.

O acompanhamento multiprofissional é fundamental para garantir a eficácia das estratégias adaptadas, reunindo conhecimentos de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e educação especial. Rezende et al. (2024) apontam que o trabalho integrado permite ajustes

constantes nos métodos, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. A comunicação constante entre profissionais garante que intervenções sejam coerentes e consistentes em todos os contextos.

Materiais didáticos adaptados, como textos simplificados, símbolos visuais e cores, são ferramentas que favorecem a compreensão de alunos com dificuldades cognitivas. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) enfatizam que essas adaptações reduzem sobrecargas sensoriais e aumentam o engajamento. A simplificação e a clareza dos materiais permitem que o aluno compreenda instruções complexas sem frustração.

Estratégias de ensino individualizado contribuem para que alunos autistas participem de atividades coletivas respeitando suas limitações e potencialidades. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) sugerem que o planejamento personalizado do ensino possibilita inclusão efetiva, evitando exclusão social. O acompanhamento atento do progresso permite ajustes contínuos e reforça a autoestima do aluno.

O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos educativos, softwares de leitura e dispositivos com voz sintetizada, amplia o repertório comunicativo do aluno. Sá e Lima (2025) destacam que essas ferramentas permitem interação em tempo real e feedback imediato, facilitando a aprendizagem. A tecnologia oferece oportunidades de prática repetitiva sem pressão, tornando o processo de comunicação mais seguro e eficiente.

A educação socioemocional é incorporada aos métodos adaptados, ensinando o aluno a reconhecer e expressar emoções de maneira funcional. Rezende et al. (2024) afirmam que trabalhar emoções auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais e na regulação comportamental. Compreender e expressar sentimentos favorece a integração em atividades coletivas e melhora a qualidade das interações.

Observações constantes e registro sistemático do comportamento comunicativo são estratégias que permitem monitorar o progresso do aluno. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) indicam que o registro detalhado ajuda na tomada de decisões pedagógicas e terapêuticas. Avaliar o impacto das intervenções permite ajustar métodos, garantindo que o aluno avance de maneira contínua e significativa.

A segmentação de tarefas em etapas pequenas e manejáveis é uma estratégia que promove a autonomia e a autoconfiança do aluno. Rosa, Da Silva e Aymone (2018) explicam que dividir atividades complexas em partes facilita a compreensão e reduz a frustração. Cada etapa concluída com sucesso aumenta a motivação e encoraja o aluno a enfrentar desafios maiores.

O objetivo central das estratégias adaptadas é favorecer a aprendizagem significativa, a autonomia e a inclusão social, fortalecendo a autoestima do aluno. Sá e Lima (2025) ressaltam que ambientes inclusivos e bem planejados permitem que o aluno se desenvolva plenamente. A

comunicação funcional torna-se, assim, ferramenta de empoderamento, participação social e conquista de habilidades essenciais para a vida diária.

2.17. PECS - SISTEMA DE COMUNICAÇÃO POR TROCA DE FIGURAS PARA AUTISTAS DE NÍVEL 3

O **PECS (Picture Exchange Communication System)** é um método de Comunicação Aumentativa Alternativa desenvolvido para facilitar a interação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista que apresentam limitações graves na comunicação verbal. Bondy e Frost (1994) explicam que o sistema foi estruturado em fases, originalmente sete, mas atualmente adaptadas para seis, com objetivos específicos em cada etapa que permitem o progresso gradual do usuário. Esse método utiliza cartões com figuras ou imagens para que o indivíduo possa expressar suas necessidades, desejos, emoções e pensamentos de forma funcional.

Fase 1 – Troca de Figura pelo Item Desejado: nesta fase inicial, o aluno é introduzido ao conceito de comunicação intencional por meio da entrega de cartões ilustrativos que representam objetos, atividades ou necessidades. Bondy e Frost (1994) explicam que o objetivo é ensinar o aluno a compreender que sua ação de entregar a figura gera uma resposta concreta do interlocutor, estabelecendo assim a relação causa-efeito fundamental para a comunicação funcional. É essencial que o aluno perceba que ao escolher e entregar o cartão, ele pode expressar desejos e necessidades sem depender exclusivamente da fala, desenvolvendo um primeiro passo crucial para a autonomia comunicativa. O processo envolve a seleção de cartões simples e altamente motivadores para o aluno, de modo a garantir interesse e engajamento, além de reforços imediatos, como a entrega do objeto ou a realização da ação desejada, fortalecendo a associação entre a troca e a recompensa. A repetição estruturada e a prática diária são fundamentais, pois permitem que o aluno internalize a lógica da comunicação intencional, reconheça padrões de interação social e desenvolva confiança na sua capacidade de ser compreendido. Durante essa fase, é comum que o professor ou terapeuta ofereça apoio físico ou gestual para guiar a mão do aluno na troca do cartão, garantindo que a experiência seja bem-sucedida e gratificante. A observação contínua do progresso permite ajustar a dificuldade, introduzir variações nos cartões e planejar transições para a fase seguinte, garantindo que o aluno avance com segurança em direção à generalização do uso do PECS. Esta etapa estabelece a base para a comunicação funcional, criando um alicerce sólido para o desenvolvimento das fases posteriores, onde o aluno será capaz de discriminar figuras, construir frases e interagir de forma mais complexa com diferentes parceiros e contextos.

Fase 2 – Generalização da Troca de Cartões: nesta etapa, o foco principal é expandir o uso da comunicação aprendida na fase anterior, promovendo que o aluno utilize os cartões com diferentes interlocutores e em variados contextos, indo além da interação restrita com o terapeuta

ou professor que conduziu a fase inicial. Bondy e Frost (1994) ressaltam que a generalização é um passo crítico para transformar a comunicação em uma habilidade funcional e aplicável no dia a dia do aluno, permitindo que ele compreenda que a troca de figuras não está limitada a um ambiente específico ou a uma única pessoa. Durante essa fase, o aluno é exposto a diferentes cenários — como sala de aula, casa e ambientes externos — e a variados parceiros, incluindo colegas, familiares e profissionais da escola, de modo a reforçar a universalidade da comunicação através dos cartões. É fundamental manter consistência e reforço positivo, garantindo que o aluno perceba que suas solicitações são compreendidas e atendidas independentemente do contexto ou da pessoa com quem se comunica. A prática contínua ajuda a consolidar a independência na escolha do cartão adequado, promove flexibilidade cognitiva e reduz a dependência de apoio direto do adulto, fortalecendo a confiança do aluno em suas habilidades comunicativas. Essa fase prepara o terreno para o desenvolvimento de habilidades mais complexas de discriminação de figuras, construção de frases e expressão de desejos mais elaborados nas fases subsequentes, garantindo que a comunicação se torne funcional, espontânea e integrada à vida diária do indivíduo.

Fase 3A – Discriminação de Figuras: nesta subfase, o aluno é estimulado a diferenciar entre múltiplos cartões de figuras, compreendendo que cada imagem representa um objeto, ação ou necessidade distinta. Bondy e Frost (1994) destacam que essa habilidade é essencial para ampliar o repertório comunicativo do aluno, permitindo que ele escolha de forma intencional o cartão que expressa seu desejo ou intenção. O objetivo central é desenvolver a capacidade de seleção e discriminação visual, promovendo a compreensão de que cada figura possui significado específico e que a troca correta resulta em uma resposta adequada do interlocutor. Durante essa fase, o aluno é exposto a pares de cartões inicialmente simples, que gradualmente aumentam em número e complexidade, garantindo que o aprendizado ocorra de forma progressiva e funcional. A repetição consistente e o reforço positivo são fundamentais para consolidar a habilidade, permitindo que o aluno reconheça e selecione as figuras corretas de maneira autônoma, aumentando a eficácia de sua comunicação. Além disso, essa fase prepara o terreno para a subfase 3B, na qual se trabalha a redução e organização dos cartões, incentivando maior precisão e independência na comunicação funcional do aluno.

Fase 3B – Redução de Cartões: nesta subfase, o aluno é incentivado a usar de forma estratégica apenas os cartões que representam de fato o que deseja ou precisa, reduzindo a quantidade de figuras disponíveis e evitando sobrecarga visual. Bondy e Frost (1994) ressaltam que essa etapa é fundamental para aumentar a eficiência da comunicação, tornando as interações mais rápidas e compreensíveis para o interlocutor. O objetivo é que o aluno aprenda a filtrar e priorizar suas escolhas, utilizando apenas os cartões relevantes para cada situação, o que contribui para maior autonomia e independência comunicativa. Durante essa fase, o educador ou terapeuta organiza os cartões de maneira que o aluno precise discriminar entre eles, consolidando a

habilidade de seleção correta e reforçando a intenção comunicativa. A prática constante, aliada ao reforço positivo, garante que o aluno compreenda que nem todos os cartões precisam ser usados simultaneamente, promovendo uma comunicação mais funcional e adaptada às necessidades do dia a dia. Essa fase prepara o terreno para a fase 4, na qual o aluno passa a estruturar frases simples e expressar informações mais complexas, ampliando a comunicação intencional para além de solicitações básicas.

Fase 4 – Estruturação de Frases Simples: nesta fase, o aluno é incentivado a combinar os cartões de comunicação para formar pequenas frases, geralmente iniciando com expressões como "Eu quero" seguidas do objeto ou ação desejada, consolidando a ideia de comunicação sequencial e intencional. Bondy e Frost (1994) destacam que a formação de frases simples permite que o aluno expresse não apenas necessidades básicas, mas também sentimentos, preferências e intenções de maneira estruturada. O foco principal é ensinar o aluno a organizar os elementos da comunicação de forma lógica, compreendendo a relação entre sujeito, verbo e objeto ou ação, mesmo que de forma simplificada. Durante esta etapa, é essencial que o educador ou terapeuta ofereça suporte para a combinação correta dos cartões, reforçando positivamente cada tentativa bem-sucedida e ajustando gradualmente a complexidade das frases. A prática consistente e repetida ajuda o aluno a perceber que a comunicação pode ser expandida além de solicitações simples, aumentando sua autonomia e sua capacidade de interação social. Além disso, essa fase prepara o caminho para a fase 5, na qual o aluno passa a criar frases mais complexas, diversificando o vocabulário e os conceitos comunicativos, favorecendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Fase 5 – Resposta a Perguntas e Expansão do Vocabulário: nesta fase, o aluno é estimulado a responder a perguntas simples, como "O que você quer?" ou "O que você deseja fazer?", utilizando os cartões de comunicação, desenvolvendo a capacidade de interagir de forma mais ativa e intencional com o interlocutor. Bondy e Frost (1994) destacam que o foco principal dessa etapa é ampliar o repertório de comunicação do aluno, incluindo diferentes categorias de objetos, ações, sentimentos e conceitos abstratos, permitindo que ele expresse necessidades, preferências e ideias de maneira mais diversificada e estruturada. O educador ou terapeuta deve oferecer suporte contínuo, reforço positivo e feedback imediato, promovendo a associação entre pergunta, escolha de cartão e resposta correta. A prática consistente ajuda o aluno a compreender que a comunicação é bidirecional e contextual, favorecendo a autonomia, a compreensão social e a capacidade de interagir em ambientes variados, como casa, escola e atividades comunitárias. Além disso, essa fase prepara o caminho para a criação de sentenças mais complexas e a utilização de estratégias comunicativas adicionais, integrando conceitos de pragmática, expressão emocional e planejamento linguístico funcional. Ao concluir esta fase, o aluno passa a ter maior independência

comunicativa e habilidade para se engajar em interações sociais mais elaboradas, consolidando a base para o desenvolvimento contínuo de habilidades linguísticas e cognitivas.

Fase 6 – Comentários e Comunicação Complexa: nesta etapa final, o aluno é estimulado a utilizar os cartões de comunicação não apenas para solicitar objetos ou ações, mas para fazer comentários, compartilhar informações, expressar sentimentos e participar de diálogos mais elaborados com diferentes interlocutores. Bondy e Frost (1994) ressaltam que o objetivo central desta fase é promover a comunicação funcional e espontânea em contextos sociais, escolares e familiares, permitindo que o aluno se engaje ativamente em interações significativas e construa relações interpessoais mais complexas. O trabalho nesta fase envolve incentivar o uso de sentenças completas, perguntas, observações e respostas a perguntas do interlocutor, promovendo a expressão de pensamentos e opiniões de forma organizada e coerente. A prática contínua, associada ao reforço positivo, facilita a compreensão de que a comunicação é bidirecional e que as interações podem ser dinâmicas e flexíveis. Além disso, essa fase possibilita ao aluno desenvolver habilidades de pragmática linguística, integrar conceitos de emoção e intenção e expandir seu repertório social e comunicativo, transformando o PECS de uma ferramenta de simples solicitação em um instrumento de expressão pessoal, social e acadêmica, promovendo autonomia, autoestima e participação ativa em diversos contextos da vida cotidiana.

O avanço de fase depende do domínio de cada etapa, respeitando o ritmo individual do aluno, sempre reforçado por reforço positivo e acompanhamento multiprofissional. Santos e Bordini (2020) destacam que o sucesso do PECS está na consistência da prática, integração com atividades diárias e adaptação às necessidades específicas de cada indivíduo. A implementação cuidadosa garante que o sistema se torne um recurso real de autonomia e comunicação funcional.

O PECS é eficaz não apenas na substituição da fala, mas também como ferramenta para estimular habilidades cognitivas e sociais, promovendo inclusão em diferentes contextos. Bondy e Frost (1994) salientam que o uso contínuo e estruturado favorece a participação ativa do aluno em atividades escolares e terapêuticas. O sistema demonstra que a comunicação não-verbal pode ser tão significativa quanto a verbal, promovendo qualidade de vida e independência.

2.18. COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS DE NÍVEL 3

A comunicação suplementar constitui um suporte essencial no processo de inclusão escolar de crianças autistas de nível 3, permitindo que alunos com severas dificuldades na comunicação verbal possam expressar suas necessidades, desejos e pensamentos de forma funcional e significativa. Passerino, Bez e Vicari (2013) enfatizam que a utilização de recursos como pictogramas, pranchas de comunicação, dispositivos digitais e softwares educativos favorece a autonomia do aluno e sua participação ativa nas atividades escolares, fortalecendo não

apenas o aprendizado acadêmico, mas também o engajamento social dentro do ambiente escolar. Por meio da comunicação suplementar, é possível criar um canal estruturado que facilita a compreensão das instruções, reduz a frustração e promove interações mais assertivas entre o aluno, professores e colegas.

Fonseca (2007) destaca que a comunicação suplementar não substitui a linguagem oral, mas complementa e amplia as possibilidades de expressão, permitindo que o aluno se faça compreender em situações diversas. Ao integrar métodos como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) ou aplicativos de voz sintetizada, a criança desenvolve habilidades de tomada de decisão, sequência lógica e reconhecimento de símbolos, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A prática consistente desses recursos garante que o aluno compreenda a relação entre seus sinais comunicativos e as respostas que recebe, promovendo aprendizado significativo e funcional.

Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) reforçam que o uso de comunicação suplementar contribui para a permanência e acessibilidade educacional, pois cria oportunidades de interação que seriam inviáveis apenas com a comunicação verbal. A inclusão escolar passa a ser efetiva quando o estudante sente-se capaz de participar de atividades, compreender instruções e interagir com colegas, rompendo barreiras impostas pela limitação de fala. O ambiente escolar se torna mais receptivo e adaptado, o que influencia positivamente a autoestima e a motivação do aluno autista.

Ischkanian, Ischkanian e Carvalho (2025) apontam que o acompanhamento multiprofissional é determinante para o sucesso da comunicação suplementar, envolvendo psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e professores especializados. Esses profissionais trabalham em conjunto para avaliar, adaptar e monitorar os recursos de comunicação, garantindo que cada criança receba suporte individualizado e estratégias alinhadas às suas necessidades. A coordenação entre a equipe escolar e familiar potencializa a eficácia dos métodos, promovendo maior consistência na aplicação de pranchas, pictogramas e tecnologias assistivas.

A comunicação suplementar auxilia na construção de rotinas visuais e sequências estruturadas, permitindo que o aluno compreenda e antecipe eventos cotidianos. Essa previsibilidade reduz comportamentos de ansiedade e facilita a adaptação a novos contextos, tornando o aprendizado mais acessível e menos estressante. A integração dessas ferramentas no cotidiano escolar favorece a internalização de regras, a autonomia em atividades individuais e coletivas e a participação consciente em dinâmicas de sala de aula.

A comunicação suplementar permite que o aluno expresse preferências, opiniões e emoções, facilitando a construção de vínculos com colegas e professores. Esse processo contribui para a socialização, compreensão de turnos conversacionais e desenvolvimento de habilidades

pragmáticas essenciais para o convívio social. Crianças que utilizam recursos de CAA apresentam maior engajamento em atividades de grupo, jogos cooperativos e discussões em sala de aula.

O uso de tecnologias digitais, como aplicativos de voz sintetizada, tablets e softwares educativos, representa uma evolução significativa no processo de comunicação suplementar. Esses recursos ampliam o repertório expressivo do aluno, possibilitam personalização de conteúdos e permitem feedback imediato, promovendo aprendizado mais dinâmico e interativo. Tais ferramentas também facilitam a documentação do progresso, permitindo que professores e terapeutas ajustem intervenções conforme a evolução individual.

A prática constante e estruturada da comunicação suplementar contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao aprender a escolher o cartão, símbolo ou botão adequado, a criança passa a participar de decisões, solicitar ajuda ou manifestar desejos sem depender exclusivamente de suporte verbal. Esse ganho de independência reflete-se não apenas na escola, mas também em ambientes familiares e comunitários, promovendo maior autoestima e confiança.

A comunicação suplementar também desempenha papel importante na alfabetização de crianças autistas de nível 3. Ischkanian et al. (2025) explicam que o uso de pictogramas e aplicativos educativos auxilia na consciência fonológica, reconhecimento de palavras e construção de sentenças simples, servindo como ponte entre a linguagem visual e escrita. Esse processo torna o aprendizado de leitura e escrita mais acessível, significativo e alinhado ao ritmo do aluno, respeitando suas particularidades cognitivas e comunicativas.

Quando a criança consegue expressar necessidades e sentimentos por meio de recursos suplementares, a comunicação se torna mais clara e eficaz, diminuindo conflitos e promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo. Isso contribui para a manutenção da atenção e participação em atividades pedagógicas.

A colaboração entre família e escola é um fator-chave na eficácia da comunicação suplementar. Pais e cuidadores, orientados por profissionais especializados, podem reforçar o uso de pranchas, pictogramas e dispositivos em casa, garantindo consistência e repetição das estratégias. Esse alinhamento fortalece o aprendizado e cria oportunidades de generalização das habilidades comunicativas em diferentes contextos, favorecendo a integração social da criança.

O planejamento de atividades escolares adaptadas à comunicação suplementar permite que o aluno participe de projetos, trabalhos em grupo e exercícios práticos de forma inclusiva. Recursos visuais e simbólicos tornam o conteúdo acessível, promovendo engajamento e compreensão ativa. A adaptação dos materiais pedagógicos possibilita que a criança acompanhe o ritmo da turma, participando efetivamente das atividades propostas pelo professor.

A avaliação contínua do progresso comunicativo é fundamental para ajustar estratégias e recursos. Observação sistemática, registros de desempenho e análises multiprofissionais permitem

identificar avanços e dificuldades, garantindo que a comunicação suplementar permaneça funcional e adaptada às necessidades do aluno. Essa prática fortalece a eficácia das intervenções e permite que cada criança receba suporte individualizado e direcionado.

A comunicação suplementar promove inclusão acadêmica e social ao possibilitar que a criança participe de atividades escolares, interaja com colegas, compreenda instruções e desenvolva autonomia. A integração de recursos visuais, tecnológicos e multiprofissionais assegura que o aluno autista de nível 3 tenha oportunidade de aprendizado significativo, construção de habilidades comunicativas e participação plena no ambiente escolar, transformando a educação inclusiva em uma experiência efetiva e enriquecedora.

3. CONCLUSÃO

A implementação de práticas de comunicação alternativa e suplementar (CAA) no contexto escolar mostra-se uma estratégia indispensável para a inclusão de crianças autistas de nível 3, proporcionando oportunidades reais de participação, interação e aprendizado. O uso de recursos como pictogramas, pranchas de comunicação e softwares educativos permite que alunos com limitações na comunicação verbal expressem desejos, necessidades e sentimentos de forma funcional, tornando a escola um espaço mais acessível e acolhedor. Essas práticas transformam o processo educativo, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento socioemocional e a construção de vínculos interpessoais significativos.

A comunicação suplementar não atua como substituto da linguagem oral, mas como suporte essencial para ampliar as possibilidades expressivas da criança, fortalecendo sua autonomia e autoestima. Ao utilizar ferramentas de CAA, os alunos conseguem compreender instruções, participar de atividades coletivas e interagir com colegas, promovendo uma inclusão efetiva no cotidiano escolar. A familiarização com recursos visuais e tecnológicos cria um canal seguro de comunicação, minimizando frustrações e ampliando a capacidade de engajamento em tarefas pedagógicas.

A integração da comunicação alternativa no planejamento pedagógico favorece a construção de rotinas estruturadas e previsíveis, essenciais para crianças autistas de nível 3. A previsibilidade e organização das atividades permitem maior controle emocional, reduzindo a ansiedade e comportamentos disruptivos. Ao mesmo tempo, o uso de pictogramas, cartões e aplicativos facilita a compreensão sequencial de tarefas, contribuindo para a aprendizagem significativa e estimulando a independência do aluno.

A comunicação suplementar também desempenha papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais. Ao possibilitar que a criança se faça compreender, a CAA promove a interação com professores e colegas, permitindo a prática de turnos conversacionais, a expressão de opiniões e sentimentos e a participação em atividades cooperativas. Essa vivência

fortalece laços sociais e contribui para a construção de relações interpessoais saudáveis, essenciais para o desenvolvimento integral do aluno.

Recursos como pranchas digitais, aplicativos educativos e pictogramas auxiliam na aquisição de vocabulário, na compreensão de conceitos e na organização de pensamentos, servindo como ponte entre a linguagem visual e escrita. Dessa forma, a comunicação suplementar se torna uma ferramenta pedagógica poderosa, promovendo a inclusão acadêmica e ampliando as oportunidades de aprendizado.

A consistência e a parceria entre escola e família são fatores determinantes para o sucesso da comunicação alternativa. O reforço diário em casa, aliado à aplicação sistemática em sala de aula, garante que a criança internalize os recursos de CAA e generalize suas habilidades comunicativas para diferentes contextos. Essa colaboração fortalece a coesão entre ambientes e maximiza os resultados do processo inclusivo.

A prática contínua de CAA contribui ainda para a redução de comportamentos de frustração e crises emocionais, criando um ambiente escolar mais harmonioso e receptivo. Quando a criança consegue se expressar e ser compreendida, observa-se aumento da participação em atividades coletivas e maior interesse pelo aprendizado, refletindo positivamente no desenvolvimento emocional e acadêmico. A comunicação funcional, portanto, fortalece a autonomia e a confiança do aluno em suas próprias habilidades.

O acompanhamento multiprofissional, envolvendo professores, fonoaudiólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, garante que a comunicação alternativa seja aplicada de maneira adequada e ajustada às necessidades individuais. A avaliação contínua e a adaptação das estratégias possibilitam intervenções mais efetivas, permitindo que cada criança alcance seu potencial máximo. Esse monitoramento especializado promove aprendizagem significativa, bem-estar emocional e inclusão plena no ambiente escolar.

As práticas de comunicação alternativa e suplementar demonstram impacto positivo na inclusão escolar de crianças autistas de nível 3, promovendo autonomia, participação social, engajamento acadêmico e desenvolvimento socioemocional. Essas estratégias permitem que os alunos superem barreiras comunicativas, reduzindo frustrações e criando oportunidades para interação efetiva com colegas e professores, fortalecendo vínculos interpessoais e estimulando a confiança em suas próprias capacidades. O uso de pictogramas, pranchas de comunicação e tecnologias assistivas, aliado ao acompanhamento multiprofissional e à colaboração com a família, estabelece um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo, no qual cada aluno é valorizado e capaz de expressar-se, aprendendo de forma significativa e integrando-se ativamente à comunidade escolar.

A utilização consistente desses recursos contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, promovendo a participação ativa em atividades coletivas e o engajamento em processos de aprendizagem diversificados.

A familiaridade com instrumentos visuais e tecnológicos possibilita que o aluno compreenda instruções complexas, organize pensamentos e demonstre autonomia na tomada de decisões, potencializando sua independência. O acompanhamento contínuo por profissionais especializados assegura que as práticas de CAA sejam adaptadas às necessidades individuais, permitindo ajustes constantes e garantindo eficácia pedagógica. A comunicação alternativa e suplementar não apenas complementa a aprendizagem acadêmica, mas também fortalece o desenvolvimento emocional e social, contribuindo para a construção de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e estimulante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Marcela Prince. **Detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista utilizando EEG**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2023.

ARONE, Rafael Augusto Caracciolo. **Análise de dados de estresse com uso de EEG utilizando aprendizagem de máquina**. Monografia, Curso de Engenharia Elétrica, Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, Milena Rossi Pereira. **Identificação das variações do espectro autista**. Tese (Doutorado em Medicina) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

BARBOSA, P. et al. **Tendências pedagógicas na educação especial inclusiva: desafios históricos e oportunidades na contemporaneidade**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 8, e5166, 2024.

BELO, Rita de Cássia Fernandes; GUEDES, Ivan Claudio. **Neuropsicopedagogo: como este profissional pode auxiliar nos processos de aprendizagem**. Revista Acadêmica Faculdade Progresso, v. 7, n. 2, 2022.

BIASÃO, Mirian de Cesaro Revers. **Classificação da gravidade do TEA baseado no padrão de rastreamento do olhar**. Tese (Mestrado em Ciências Programa de Psiquiatria) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2019.

BITTENCURT, Mirian F. **Alfabetização: uma aventura para a criança**. 2.ed. Florianópolis: Edeme, 1983.

BONDY, A. S., & FROST, L. A. **The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior**. 1994, 9(3), 1-19.

BRILHANTE, I. et al. **A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças**, 2024. p. 7-21.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. **O Método Tradicional De Ensino e as Metodologias Ativas: Vantagens e Desvantagens no Processo de Ensino e Aprendizagem.** In: Cabral, Gladys Nogueira; Raimundo, Joselita Silva Brito (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Reflexões Contemporâneas.* Alegrete: Terried, 2023d, v. III, 3 ed. ISBN 978-65-84959-26-2. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_E01eddd10e224173a71a8408b289a3ab.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CABRAL, G. N.; SOUZA, A. S.; ESPINOZA CABRAL, S. L.; ASSUNÇÃO, D. B.; MENDES, R. C. M.; ANDREW ESPINOZA CABRAL, S.; SANTOS, V. C.; ESPINOZA VIDAL, J. C. **Explorando os Benefícios da Gamificação na Educação: Tornando o Aprendizado Mais Divertido.** In: Gladys Nogueira Cabral (Org.). *Tecnologias Emergentes e Metodologias Ativas em Foco: Construindo Vias Alternativas para o Conhecimento. Volume II.* Itapiranga: Schreiben, 2024. 141 p.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Importância Da Inovação Nas Didáticas De Ensino: Uma Nova Era Na Educação Contemporânea.** In: Gladys Nogueira Cabral; Shanda Lindsay Espinoza Cabral (Orgs.). *Short Papers e Resumos: Perspectivas, Práticas, Reflexões e Pesquisas que Envolvem as Didáticas e o Currículo de Ensino.* 1. ed. Alegrete, RS: Editora Terried, 2024. 111 p. Doi: 10.48209/978-65-83367-11-0. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_3082472fe7314b1fbe2d4a59d98f33bc.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Inteligência Emocional e as Tecnologias no Cenário de Ensino: Recursos e Soluções de Auxílio à Aprendizagem.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023a. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; DEMO, Giane; DA SILVA, Diogo Rafael; TENÓRIO, Marcelo; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito. **Estratégias de Pensamento Crítico no Ensino Fundamental: Fomentando a Análise e a Reflexão.** *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, v. 27, n. 4, ser. 1, p. 39-45, abr. 2025. Disponível em: https://www.iosrjournals.org. Acesso em: 11 out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **A Psicologia Educativa e o Papel do Psicólogo Educativo na Educação Moral em Valores: Uma Revisão Literária.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023c. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 11out. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **Os Mecanismos Cerebrais da Aprendizagem: A Compreensão de Como o Cérebro Aprende a partir de uma Revisão da Literature.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Novas Perspectivas, v. II.* 2 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023b. 192 p. ISBN 978-65-84959-22-4. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_62a44e1f54c54ac38fbc8c8a20213a3d.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CARNIEL, Isabel Cristina. **Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos**. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 33-38, dez. 2008.

CARNEIRO, T.; PINHO, A. **Competências socioemocionais na base nacional comum curricular (BNCC)**. Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 458-480, 2025.

COELHO, Cristina Lucia Maia. **Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 94, n. 236, p. 125-149, abr. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMAZIO, M.F.M. **A educação especial na perspectiva de inclusão escolar. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. São Paulo: MEC\SEESP, 2010.

DIAS, M. et al. **Desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar: o papel dos professores**. LEV, v. 15, n. 43, p. 7808-7822, 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. **O trabalho do neuropsicopedagogo: atuação, ética e importância demonstradas através de um relato de experiência**. Scientia Generalis, v. 2, n. 2, p. 14-22, 2021.

FONSECA, R. S. **Comunicação Suplementar e Alternativa: Conceitos, Modalidades e Aplicações.** São Paulo: Editora X. 2007.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Revista Espaço-Informativo do INES. Rio de Janeiro, p. 46-52, 1998.

FRANCO, Gabrieli; LIMA, Silva, José Erick; FILHO, Rubens Pântano Filho (orgs.). **Proposta de ferramenta web para o auxílio ao diagnóstico de autismo usando eye tracking**. Ensino, pesquisa e extensão: contribuições, reflexões e perspectivas. Fox Tablet, São Paulo; 2021.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S., & LEONARDO, N. S. T. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.** Psicologia Escolar e Educacional, 22(spe), 33-40, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A hiperatividade é um transtorno de déficit de atenção.** (TDAH). 2024. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/artigo-1-tdah-pdf-257518450/257518450. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho. **A importância do acompanhamento do psicopedagogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas com crianças TEA no ambiente clínico**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127076352/O_ACOMPANHAMENTO_DE_CRIAN%C3%87AS_TEA_NO_AMBIENTE_CL%C3%8CNICO. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Volta às aulas com empatia e inteligência emocional: Acolhendo professores e alunos para um ano de sucesso**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127074290/BRASIL_VOLTA_%C3%80S_AULAS_COM_EMPATIA_E_INTELIG%C3%8ANCIA_EMOCIONAL. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; SILVA, Wanessa Delgado; DEMO, Giane. **Neuropsicopedagogia e inclusão: Transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127056969/NEUROPSICOPEDAGOGIA_E_INCLUS%C3%83O_T. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; DEMO, Giane; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Silvana Nascimento de Carvalho; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização: Uma análise do construtivismo, aprendizagem significativa, experiencial e multissensorial**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126951371/A_RELEV%C3%82NCIA_DAS_TEORIAS_DE_APRENDIZAGEM_E_DAS_NEUROCI%C3%8ANCIAS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BARROS, Luciana Tavares de; BIANCHINI, Tatiani Bonfim; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; SILVA, Ederson da Silva e Silva; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Indisciplina e dificuldade de aprendizagem: Estratégias transformadoras com a parceria da família para superar desafios educacionais**. 2025. Disponível em:

https://www.academia.edu/126859532/INDISCIPLINA_E_DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 12 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; COELHO, Tatiana; TEIXEIRA, Eunice Soares; OLIVEIRA, Ediana Maria Cacau; DEMO, Giane; SILVA, Wanessa Delgado da Silva; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências (PCDs), progressos tecnológicos, metodologias de letramento, consciência fonológica, softwares educativos, aplicativos de leitura, escrita e ferramentas interativas**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS. Acesso em: 12 out. 2025.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **A Língua na Educação dos Surdos**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Especial, 2005. v. 2.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.

LIMA, Maria do Socorro Castelo Branco Mourão. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais**. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 12, p. 59-77, 2014.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MALTA, D. et al. **A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral**. 2024. p. 44-72.

MASLOW, Abraham H. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998.

MORAES, A. **O livro do cérebro 2: sentidos e emoções**. São Paulo: Duetto, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, L. V. & SILVA, M. T. **"Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades."** Revista Brasileira de Educação Especial. 2018. 24(4), 463-478.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 9, 2020.

OLIVEIRA, Simone; SANTOS, Anderson Alves. **Contribuições da neuropsicopedagogia no processo de envelhecimento: prevenção do declínio cognitivo e melhoria de qualidade de vida**. Itinerarius Reflectionis, v. 16, n. 2, p. 01-11, 2020.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. **Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação.** Revista Educação Especial, p. 619-638, 2013.

PINHEIRO, Vagner de Oliveira; PINHEIRO, Moisaniel Oliveira; PINHEIRO, Antonia Railheide de Oliveira. **A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos**. In: PINHEIRO, Moisaniel Oliveira. *O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

REZENDE, G. et al. **O impacto da educação socioemocional no desenvolvimento dos alunos**. 2024. p. 63-86.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Valéria Ilsa; DA SILVA, Régio Pierre; AYMONE, José Luís Farinatti. **Design inclusivo: processo de desenvolvimento de prancha de comunicação alternativa e aumentativa para crianças com transtorno do espectro do autismo utilizando realidade aumentada.** Design & Tecnologia, v. 8, n. 15, p. 51-67, 2018.

SÁ, L.; LIMA, L. **Educação socioemocional na primeira infância**. Educação Ciência e Cultura, v. 30, n. 1, 2025.

SALLES, Filipe. **A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 16, n. 1 e 2, 2017.

SANTOS, Rosení Alves dos; SILVA, Fredson Pereira da. **As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 11, p. e69101119445-e69101119445, 2021.

SANTOS, Patricia de Almeida, BORDINI, Daniela. **O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System**, **PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2020.

SEEGER, Mariza Gorette; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. **Inclusão educacional: a abordagem histórico-cultural de Vygotsky**. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, v. 19, n. 1, p. 139-148, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Julieta Ferreira da; CARDOSO, Fabrício Bruno. **A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 37767-37774, 2020.

SILVEIRA, Fabiane Ferraz. **Intervenções com pais: da alteração das práticas educativas parentais à inclusão de variáveis de contexto**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 16, p. 271-284, 2011.

SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. **Contribuições da neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar**. Educere et Educare, v. 15, n. 36, 2020.

SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, Daniel da Silva et al. **Inclusão escolar, dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática neuropsicopedagógica institucional**. In: Anais. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

TOGASHI, C. M., & WALTER, C. C. de F.. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.** Revista Brasileira De Educação Especial, 22(3), 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VOLOBUFF, Roberta Ferreira. **Potencialização da aprendizagem do aluno com TDAH segundo enfoque neuropsicopedagógico aplicados à sala de aula**. Revista Artigos. Com, v. 15, p. e3406-e3406, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 863-869, 2011.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

AUTISMO NIVEL 3

GIANE DEMO

CLUBE DE AUTORES

Giane Demo é uma pesquisadora e autora reconhecida por sua ampla produção acadêmica e intelectual, destacando-se por contribuições relevantes nas áreas da educação, psicologia, arte e metodologias pedagógicas inovadoras. Membro do Clube de Autores, Giane Demo tem se consolidado como uma referência em pesquisas voltadas ao desenvolvimento humano, à criatividade e à prática educativa integrada. Sua atuação evidencia um compromisso com a democratização do conhecimento e com a construção de propostas que unam ciência, sensibilidade e transformação social.

Com uma escrita que alia profundidade teórica e aplicabilidade prática, Giane Demo aborda temas relacionados à aprendizagem significativa, arteterapia, inclusão educacional e processos criativos, oferecendo suporte valioso para educadores, terapeutas e pesquisadores. Em suas produções, demonstra uma visão interdisciplinar e humanizada, valorizando o diálogo entre diferentes saberes e a importância da formação integral do indivíduo.

Para conhecer mais sobre a trajetória e os trabalhos publicados de Giane Demo, acesse o link abaixo e explore suas produções científicas, artigos e e-books disponíveis: Giane Demo — Artigos publicados

CLUBE DE AUTORES

CLUBE DE AUTORES

E-BOOK - 2025